

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

VOX PHILOLOGI

ЗБІРНИК НАУКОВИХ СТАТЕЙ

МАРІУПОЛЬ - 2018

УДК 81'1(066)

ББК 80

**Vox philologi. Збірник наукових статей. Випуск 7 / за заг. ред. к. філол.н. Назаренко Н.І.
– Маріуполь: МДУ, 2018. – 148 с.**

**Рецензенти: Балабан О.О., к. філол. н., доцент кафедри загального мовознавства і германістики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;
Шепітько С.В., к. філол. н., професор кафедри теорії та практики перекладу Маріупольського державного університету**

Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземних мов МДУ, протокол № 4 від 21.11.2018 р.

Збірник містить наукові статті, присвячені сучасним проблемам і перспективам у галузях мовознавства, літературознавства, лінгводидактики та методики викладання англійської мови.

Видання адресоване науковцям, викладачам, аспірантам та магістрантам, які досліджують проблеми філології.

УДК 81'1(066)

ББК 80

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несуть автори.

© Маріупольський державний університет 2018

© Факультет іноземних мов 2018

© Автори статей 2018

ЗМІСТ

1. Вознюк С. Використання методу проєктів у процесі навчання іноземних мов в загальноосвітній школі	4
2. Глушкова Д. Використання блог-технологій у роботі за індивідуальною освітньою траєкторією учнів в процесі навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти.....	10
3. Гулінська Ю. Методика створення мовного портфоліо учня зсо в процесі навчання іноземної мови.....	22
4. Журба М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі викладання англійської мови в загальноосвітніх навчальних закладах.....	30
5. Костиць О. Особливості тестового контролю знань, вмінь та навичок учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.....	40
6. Куликова Є. Новелістика О.Генрі та І. Качуровського в оцінці сучасних критиків.....	47
7. Макаєва А. Особливості формування мовної компетенції у середній школі на уроці англійської мови.....	56
8. Малакуцько О. Проблема упровадження тренінгових технологій на уроках з іноземної мови у старшій школі.....	61
9. Маліч Е. Розвиток комунікативних навичок старшокласників у процесі вивчення англійської мови.....	72
10. Міскі-Оглу А. Біблійні фразеологічні одиниці англійської і німецької мов у зіставному аспекті.....	79
11. Процких В. Жінка в тоталітарній державі на прикладі антиутопічного роману Маргарет Етвуд «Оповідь служниці».....	87
12. Сандульська А. Мозковий штурм як один з методів інтерактивного навчання під час вивчення англійської мови.....	95
13. Сапожник Г. Дидактична гра у розвитку граматично-комунікативної компетенції молодших школярів.....	103
14. Слєпканьова Д. Особливості використання художніх фільмів з метою формування аудитивної компетентності учнів старшої школи.....	109
15. Тімаєва Є. Компаративне вивчення мандрівних сюжетів та образів на уроках зарубіжної літератури.....	115
16. Устинова А. Загальнокультурна компетентність майбутніх учителів англійської мови як складова їх фахової підготовки.....	122
17. Хулиренко А. Особливості сприйняття кінотвору.....	132
18. Чебурахіна В. Оказіональне словотворення в англійських текстах жанру фентезі.....	141

Вознюк Світлана
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»
«Мова та література (німецька)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Кажан Ю.М., к.пед.н., доцент
кафедри німецької та французької філології МДУ

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається сучасне розуміння дидактичного поняття «метод проекту». Аналізуються підходи до структури даної технології. Окреслюються перспективи подальшого розвитку методу, очікувані результати його застосування в освітньому процесі.

***Ключові слова:** метод, метод проектів, проектна технологія, проектне навчання, міжкультурна комунікація.*

У зв'язку з розширенням і якісною зміною характеру міжнародних контактів у всіх областях діяльності і перетворенням України у відкрите суспільство значно зріс інтерес до вивчення іноземної мови. Він стає важливим фактором соціально-економічного, науково-технічного і загальнокультурного прогресу. Це сприяє підвищенню статусу іноземної мови у якості загальноосвітнього шкільного предмета. Але сьогодні освіта повинна дати людині не тільки суму базових знань з предмета, в тому числі й з іноземної мови, а й уміння самостійно сприймати й освоювати нові знання, нові форми і види діяльності. Тому на сучасному етапі крім практичного оволодіння іноземною мовою проголошується розвиток особистості школяра, який бажає і здатний брати участь у міжкультурній комунікації, розвиток умінь критичного мислення, культури розумової праці, умінь нешаблонно і швидко підходити до вирішення різноманітних проблем, умінь самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня.

У традиційно сформованій практиці навчання іноземних мов досягнення цих цілей ускладнюється рядом факторів, серед яких можна виділити наступні:

- застосування переважно фронтальних видів робіт, орієнтованих на середнього учня, що обмежує умови для диференціації та індивідуалізації навчання;
- відсутність ефективного управління та зворотного зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю учнів;
- відсутність достатньої усної практики для кожного учня на кожному уроці;
- слабкі міжпредметні зв'язки;
- обмежені можливості в створенні ситуацій реального використання досліджуваного мовного матеріалу у вирішенні актуальних для учнів завдань.

Результатом відповідної методики і практики навчання є низька мотивація учнів до вивчення іноземних мов, недостатньо міцне володіння мовними та мовленнєвими вміннями, переважання у більшості учнів мислення, нездатного до швидкого і самостійного сприйняття нових знань, що не забезпечує потенційне зростання інтелекту, так необхідного в сучасному інформаційному світі. Виникає явне протиріччя між потребами суспільства і системою освіти, зокрема мовної освіти.

Усвідомлення необхідності організації навчальної діяльності, здатної забезпечити розвиток творчих можливостей учнів, що сприяє розвитку готовності учнів до самостійного набуття знань і формування умінь застосування цих знань для вирішення пізнавальних і практичних завдань, дало поштовх до пошуку нових підходів до навчання.

Для реалізації цілей сучасної системи освіти світова педагогіка взяла орієнтир на особистісно-орієнтований підхід. Поряд з такими методами, як навчання у співпраці, дискусії, рольові ігри проблемної спрямованості, метод проектів найбільш повно відображає основні принципи особистісно орієнтованого підходу, що базується на принципах гуманістичного напрямку в психології та педагогіці.

Метод проектів, який є комплексним методом, передбачає використання практично всіх перерахованих вище методів навчання. Ми дотримуємося визначення та інтерпретації даного методу, запропонованого Е.С. Полат: «Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів і дій тих, хто навчається, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій з обов'язковою презентацією цих результатів» [2, с. 5].

Метод проектів в силу своєї дидактичної сутності дозволяє вирішувати завдання формування і розвитку пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, розвивати дослідницькі вміння і системне мислення, оскільки в різні моменти пізнавальної, експериментальної або прикладної, творчої діяльності учні використовують сукупність всіх перерахованих інтелектуальних навичок і вмінь.

Практично всі перераховані дослідження в основному стосувалися вузівської освіти або старшого етапу навчання в школі. Разом з тим, метод проектів може і повинен використовуватися на різних етапах навчання. Зрозуміло, ефективність використання даного методу багато в чому залежить від детального, технологічного опрацювання для певного етапу навчання, дослідження цілого комплексу задач, пов'язаних зі специфікою предметної області, рівнем навченості, стандартом освіти.

Вивчення вікових особливостей учнів показало, що проектна діяльність органічно вписується у будь-який період навчання і відповідає психолого-педагогічним особливостям школярів. Обсяг засвоєних знань, навичок і умінь, досвід пізнавальної діяльності учнів достатні для збільшення рівня самостійності на етапі реалізації проекту.

Метод проектів створює умови, при яких учні навчаються груповій взаємодії і набувають комунікативних вмінь, що важливо для соціалізації учнів, особливо в підлітковому віці. Головна цінність для підлітка – система відносин з однолітками, прагнення бути суспільно значущим. У максимальній мірі реалізуючи свої здібності «бути ідеально представленим» своїм однокласникам,

підліток, як правило, мобілізує всі внутрішні ресурси для «діяльнійшої трансляції своєї індивідуальності» [2, с. 6].

На основі «центрального психологічного новоутворення – почуття дорослості – мислення підлітка стає більш самостійним, творчим, формується критичність мислення» [3, с. 117]. Отже, підлітки можуть в певному сенсі активно брати участь у виборі, організації та конструюванні змісту навчання. Інтенсивний розвиток формально-логічного мислення дозволяє змістити акцент з засвоєння учнями певного набору вмій і навичок, коли навчання відбувається за рахунок експлуатації пам'яті, на самостійне добування їх шляхом включення школярів в процес пошуку рішення проблеми.

Актуальність даної теми обумовлена необхідністю пошуку рішення протиріччя між закладеним в методі проектів потенціалом і способом його реалізації в масовій практиці.

Мета дослідження – опис методики організації навчального процесу з використанням методу проектів для формування іншомовної комунікативної компетенції на середньому етапі навчання іноземних мов в загальноосвітній школі.

Об'єктом дослідження є навчально-виховний процес навчання іноземної мови з використанням методу проектів.

Предметом дослідження є розробка методики організації та проведення проектної діяльності для формування комунікативної іншомовної компетенції у загальноосвітній школі.

Отже, дамо характеристику проектної методики навчання іноземної мови. Стосовно шкільного уроку іноземної мови проект – це спеціально організований вчителем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій, що завершуються створенням творчого продукту. Проектна методика заснована на цикловій організації навчального процесу. Окремий цикл розглядається як закінчений самостійний період навчання, спрямований на вирішення певної задачі в досягненні спільної мети оволодіння іноземною мовою. Проектна методика характеризується відмінною рисою – особливою формою організації.

У момент організації проектної діяльності повинні бути дотримані головні умови:

– тематика проекту може бути пов'язана як з країною мови, що вивчається, так і з рідною країною, адже тільки тоді учні зможуть в повному обсязі порівняти і зіставити будь-які явища або події обох країн;

– на уроці вчитель повинен зацікавити і залучити до проектної діяльності кожного учня групи, запропонувавши завдання з урахуванням рівня його мовної підготовки [4, с. 101].

Будь-який проект складається з етапів і здійснюється за певною схемою:

1) Підготовчий етап (учитель пропонує дітям вибрати тему, яка більш зацікавила їх);

2) Організаційний етап (на даному етапі відбувається формування груп, де перед кожним стоїть своя задача; розподіляючи обов'язки, необхідно врахувати схильності кожного учня, наприклад, один учень має схильність до оформлення, інший - до логічних міркувань);

3) Основний етап (даний крок пов'язаний з пошуком необхідної інформації, її обговоренням, вибором продукту реалізації: малюнки, вироби, колажі, стінгазети, тощо. Деякі проекти виконуються вдома, проекти, що вимагають допомоги вчителя, створюються в класі);

4) Презентація проекту (на даному етапі учні демонструють свій результат, представляють свої групові або індивідуальні роботи; можливо провести змагання між творчими групами);

5) Заключний етап (на даному етапі вчитель підводить підсумок, заохочує роботу дітей, коментуючи окремо й ті моменти, які в подальшому необхідно виправити або поліпшити) [2, с. 9].

Безсумнівно, важливу роль при організації проектної діяльності виконує і сам учитель. Діяльність викладача на різних етапах змінюється. На підготовчому вона полягає в тому, щоб створити умови для появи ідеї проекту, а також надати допомогу в первісному рамковому плануванні. Таким чином, тут переважає регулятивно-організаційна функція. На цьому етапі реалізації

проекту викладач виступає в ролі помічника, консультанта з окремих питань, джерела додаткової інформації. Істотна роль відводиться координації дій між окремими мікрогрупами і учасниками проекту. Тобто на даному етапі провідною функцією вчителя є консультаційно-координуюча. На заключному етапі зростає роль контрольно-оцінної функції, оскільки вчитель бере участь у підведенні підсумків роботи в якості незалежного експерта. Контрольно-оцінна функція вчителя полягає в оцінюванні проектної діяльності та підведенні підсумків.

Виходячи з перерахованих вище особливостей проектної діяльності, ми робимо висновок про те, що такий вид навчальної діяльності сприяє активізації когнітивних процесів в учнів, реалізації творчого потенціалу, формування дослідницької активності і самостійності у вирішенні поставлених завдань, в оволодінні новим знанням, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови. Крім того, вона розвиває комунікативні вміння, створює сприятливі умови для самореалізації та соціалізації учнів, що в кінцевому підсумку призводить до успішної реалізації компетентнісного підходу в вивченні іноземної мови. Організація навчального процесу на основі проектної методики також сприяє розвитку всіх видів компетенцій, затребуваних на сучасному ринку праці.

Проектна методика дозволяє активізувати мовні здібності студентів, надає процесу навчання пізнавальний характер, сприяє широкому застосуванню знань міждисциплінарного характеру в процесі роботи над виконанням проектів. Реалізація проектної діяльності в процесі навчання іноземних мов викликає великий інтерес з боку дослідників і практиків, оскільки розкриває можливість застосування компетентнісного підходу в іншомовній освіті, відкриває великі перспективи для організації самостійної роботи учнів, сприяє активізації їх пізнавальної діяльності, розвитку особистості учнів і їх готовності до самостійного подолання бар'єрів, що неминуче виникають в процесі міжкультурного спілкування.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2/3. С. 3–10.

3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Изд-во группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.

4. Фурманова В.П. Иностранные языки в школе: Проблемы противостояния, глобализации и взаимопонимания // Мир образования, образование в мире. 2002. №2. С. 99–105.

Svitlana Vozniuk. Using the method of projects in the process of teaching foreign languages at a secondary school. The article reveals the modern understanding of the didactic concept of "project method". The approaches to the structure of this technology are analyzed. The prospects for further development of the method, the expected results of its application in the educational process are outlined.

Keywords: *method, project method, project technology, project teaching, cross-cultural communication*

Глушкова Дар'я,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Мараховська Н.В., к.пед.н., доцент
кафедри італійської філології МДУ

ВИКОРИСТАННЯ БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ЗА ІНДИВІДУАЛЬНОЮ ОСВІТНЬОЮ ТРАЄКТОРІЄЮ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Дослідження присвячене питанню розвитку в учнів старших класів іношомовної комунікації за допомогою блог-технологій у процесі навчання за індивідуальною освітньою траєкторією. Автором визначено класифікація, функції блогів, а також процес реалізації конкретних завдань кожної з функцій, організований відповідно до етапів роботи над створенням іношомовного письмового висловлювання.

Ключові слова: блог-технології, писемне мовлення, мережевий етикет, веб-сторінка, коментування, індивідуальна освітня траєкторія.

Актуальність дослідження. Як зазначено в Законі України «Про освіту», одним з пріоритетних напрямків розвитку освітньої системи України виступає впровадження індивідуально освітніх траєкторій, що забезпечує кожній людині можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії для подальшого кар'єрного та особистісного росту. Здобувачі освіти мають право на індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти і запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін та рівня їх складності, методів і засобів навчання. З огляду на це, вчителям у навчальних закладах необхідно не лише сформувати в учнів певний рівень знань і вмінь, а й виробити в них здатність до розв'язання проблемних завдань, до самостійності в навчальній роботі, пошуку інформації, її опрацювання й застосування, розвинути особистісні якості, посилити мотивацію до навчання й ціннісних орієнтацій діяльності, зокрема на уроках з іноземної мови. Залучення до набуття ціннісних знань іноземної культури можливі через активну діяльність самого учня. На сучасному етапі зростає роль і значення навчання іноземної мови не тільки в плані набуття певних знань, але й в плані саморозвитку, самовизначення, самореалізації як освіченої особистості [11, № 53].

Постановка проблеми. В даний час, у зв'язку з реформуванням форм організації освіти та методів роботи педагогам необхідно акцентувати увагу на індивідуально-орієнтоване виховання і навчання. Суперечність полягає в необхідності переходу на особистісно-орієнтовану освіту і відсутністю рекомендацій по організації індивідуальних освітніх траєкторій з іноземної мови. Таким чином, питання проектування і організації індивідуального освітньої траєкторії з іноземної мови в закладах загальної середньої освіти залишаються недостатньо вивченими.

Мета статті – дослідження можливості використання блог-технологій у роботі за індивідуальною освітньою траєкторією учнів в процесі навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти питання індивідуальної освітньої траєкторії розглянуто в межах когнітивної і особистісно зорієнтованої парадигм у працях Ю. Бабанського, А. Бударного, А. Воронцова, А. Кірсанова, Т. Ковальнової, М. Махмутова, Е. Рабунського, Н. Рибалкіної, О. Тубельського, А. Хуторського, Є. Ямбург та інших. Водночас, теоретичні і методичні питання навчально-виховної підготовки учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями тільки починають привертати увагу науковців.

У визначенні поняття індивідуальної освітньої траєкторії послуговуємося науковою роботою А. Гаязова, згідно з яким, індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня. Під особистісним потенціалом маємо на увазі сукупність здібностей учня (ціннісних, пізнавальних, творчих тощо) [3, с. 3].

Як зазначає Гаязов, під час застосування індивідуальних освітніх траєкторій учитель з іноземної мови повинен усвідомлювати необхідність надання можливості учням права вибору, виступаючи консультантом і порадиником. Тобто, вчиться враховувати індивідуальні інтереси кожного учня; особливості навчальної діяльності; способи роботи з навчальним матеріалом; особливості засвоєння матеріалу, а також застосовує різні види діяльності.

У ході застосування індивідуальних освітніх траєкторій учень потребує взаємодії з педагогом, який виконує роль партнера, індивідуального консультанта, який здатний організувати свою професійну діяльність у такий спосіб, щоб навчити учнів переносити відповідальність за самостійне розв'язання особистісних і навчальних проблем на самих себе: через взаємодію прийти до самостійності [3, с. 5].

На основі аналізу наукових праць вчених, таких як Р. Богданова, Г. Мікєрова, А. Жук, С. Ізюмова, доцільно відзначити, що індивідуальна освітня траєкторія та її педагогічний супровід дозволяє:

- забезпечити оволодіння учнями змістом стандартів освіти;
- усіляко сприяти розвитку індивідуальних здібностей учня;
- забезпечення оволодіння програмами з шкільних дисциплін групами учнів, які мають високий рівень навченості;
- забезпечити професійне самовизначення;
- створити необхідну основу для продовження освіти в професійній сфері [1, с. 25; 4, с. 59; 7, с. 140].

Види діяльності на уроці узгоджуються з метою і завданнями, віковими особливостями та інтересами учнів, які вивчають іноземну мову відповідно до обраного профілю. Заняття мають бути комунікативно спрямованими, з огляду на це пріоритетними видами діяльності є ті, що пов'язані з формуванням у старшокласників умінь і навичок використовувати мову як засіб спілкування для задоволення власних потреб, зокрема перспектив професійного самовизначення. Зацікавленість учнів щодо засвоєння мови значною мірою залежить від умотивованості навчальних дій, які виконуються на уроці.

Викладення основного матеріалу. Як слушно зазначає Г. Кирилова, оволодіння іноземною мовою відбувається не лише в урочний час. Органічне поєднання уроку, домашньої і позакласної роботи забезпечує ефективне формування іншомовних професійно спрямованих комунікативних навичок і вмінь, сприяє розвитку в учнів самостійної, комунікативно-пізнавальної та соціальної активності, яка зорієнтовує їх на професійно доцільне використання іноземної мови у своїй майбутній діяльності [5, с. 26].

Як відзначають П. Сисоєв та М. Євстигнєєв, в останні роки використання мобільних пристроїв, таких як мобільні телефони і планшетні комп'ютери, не тільки отримало поширення, але досягло максимального рівня, особливо серед молоді. Сучасна людина не може уявити свого життя без подібних пристроїв і використовує їх щодня. Таким чином, деякі вчені вважають за краще уникати

використання мобільних телефонів, накладають заборони і обмеження [12, с.105]. Однак, використання мобільних пристроїв може бути у нагоді не тільки в побутовій сфері життя, а й в академічній.

У зв'язку з цим гостро постає питання пошуку засобів, що сприяють найбільш ефективному розвитку іншомовних комунікативних навичок і вмінь у старших класах за індивідуальною освітньою траєкторією. Використання інформаційно-комунікаційних технологій допомогло б позбавити освітній процес з іноземної мови від вищезазначених недоліків, особливо з появою Інтернету другого покоління. Технологія Веб 2.0, що склала основу сучасної концепції розвитку мережі Інтернет, дозволяє перенести акцент з інновацій в області комп'ютерних технологій на спілкування і співробітництво, здійснюване за допомогою різних соціальних сервісів, що використовуються у навчальних цілях, як пише про це А. Філатова [14, с. 9]. До таких соціальних сервісів відносяться: блог, вікі, подкаст, Ютуб, закладки тощо.

Для нашого дослідження ми вибрали один з ключових сервісів у мережевому просторі, а саме, блог або веблог, які, за словами Г. Кирилової, дозволяють розробити комплекс освітніх і дидактичних занять з навчання іноземної мови відповідно до вмінь і знань школярів [5, с. 24]. Під словом «блог» ховається сервіс, що дозволяє вести особисту сторінку у вигляді журналу. За аналогією з особистими щоденниками блоги називають мережевими щоденниками. Н. Мирошніченко підкреслює, що користувач Інтернету має можливість особливим чином організувати веб-сторінку, на якій публікуються відомості про себе, посилання на корисні джерела в мережі, картинки та інша інформація, представлена у зворотній хронологічній послідовності, тобто на перший план висувається саме останні повідомлення. Ведучий щоденнику (блогер) самостійно здійснює управління доступом до своїх записів, тобто він може відкрити їх усім бажаючим, визначеному колу користувачів або залишити зовсім приватними. Крім того, автори можуть об'єднуватися у співтовариства і спільно створювати записи [8, с. 120].

Використовуючи шаблони і оболонки сервісів, вчителі та учні можуть самі створити блог, що дозволяє їм, за словами С. Титової «... публікувати, зберігати, обробляти, класифікувати різну за виглядом і змістом інформацію ...» [13, с. 210]. Оскільки блог є особистим простором його творця, онлайн-автор може сам визначити своє коло спілкування і адмініструвати процес комунікації. А. Філатова наголошує, що блог може також стати додатковим стимулом або інструментом мотивації в оволодінні іноземною мовою [14, с. 38]. Іншою причиною для підтримки високого рівня мотивації учнів є доступ до джерел інформації, які безперервно змінюються та поновлюються, а наявність потенційної читацької аудиторії по всьому світу може залучати учнів з будь-яким рівнем володіння іноземною мовою.

У зв'язку з цим, вчителям необхідно приділяти увагу мережевому етикету, хоча обов'язкові норми поведінки в мережевому просторі поки не розроблені.

Складений дослідником А. Полетаєвим перелік правил досить повно, на наш погляд, відображає специфіку письмового спілкування в блозі:

- 1) дотримання правил, встановлених власниками соціального сервісу, з якими користувач може ознайомитися при авторизації;
- 2) розміщення повідомлень рекламного, комерційного або агітаційного характеру є неприпустимим;
- 3) накладення заборони на розсилку листів і повідомлень, що містять грубі і образливі вирази і пропозиції;
- 4) дбайливе ставлення до конфіденційності власних ідентифікаційних реквізитів, які можуть дозволити використання тих чи інших ресурсів третім особам від імені даного користувача;
- 5) створення запису в блозі повинно проводитися від першої особи;
- 6) повідомлення джерела при запозиченні матеріалу з метою виключення порушення авторських прав;
- 7) доречне і раціональне використання візуального ряду, який супроводжує текст [10, с. 50].

Особливу увагу в розглянутому переліку слід приділити, на наш погляд, останньому правилу, так як труднощі, які виникають у старшокласників при аргументованому оцінюванні робіт своїх товаришів, можуть бути частково зняті інтеграцією смайлових структур. Це дозволить учням не тільки висловити своє ставлення до письмового висловлення, а й оцінити його.

До обговорення в блозі можна залучити максимальний склад учасників, тобто товаришів з навчальної роботи з різних навчальних підгруп або учнів з різних класів або шкіл, а також вчителів іноземної мови або зовнішніх експертів. Це буде мати велике значення як для підвищення мотивації спілкування іноземною мовою, так і для ознайомлення з думками інших з метою вдосконалення своєї майстерності.

Представлені у спеціальній літературі класифікації блогів дуже різноманітні. Однак великий інтерес для нашого дослідження становить класифікація, запропонована П. Сисоєвим, так званих академічних блогів або блогів, які можуть бути використані в навчальному процесі [13, с. 126], наприклад:

- Блог вчителя.
- Особисті блоги учнів.
- Блог навчальної групи.

Згідно з рекомендацій автора, блог вчителя створюється і управляється вчителем іноземної мови. У цьому випадку він може послужити прикладом для створення учнями власних особистих блогів. На своїй сторінці вчитель може публікувати домашнє завдання для учнів, додаткові матеріали для позакласної роботи. Крім того, вчитель може запропонувати учням створити персональні Інтернет-сторінки, дозволити їм об'єднатися в міні-групи і завести блог навчальної групи або завести один блог для всіх навчальних груп, організувавши його у вигляді відкритого або закритого співтовариства.

Розглянувши широкі можливості застосування блогів у навчанні іноземної мови, перейдемо до питання використання навчального блогу безпосередньо у навчанні іншомовного писемного мовлення.

Позначений діапазон розглянутого питання слід обмежити перерахуванням найбільш важливих функцій, які виконує навчальний блог у процесі навчання іншомовного писемного мовлення, а також завдань, що реалізуються кожною з них. Так, наприклад, дослідник А. Полетаєв [10, с. 58] вважає, що призначення навчального блогу в світлі навчання іншомовної письмової мови може бути представлено наступними основними функціями:

- 1) отримання відгуку на письмове висловлювання до його публікації;
- 2) використання гіпертекстової навігації;
- 3) коментування прочитаного повідомлення;
- 4) створення Інтернет-опитування.

При цьому автор пропонує розглядати репертуар позначених функцій як ланки одного ланцюга. Їхнє логічне розташування полягає в послідовному використанні учнем даних функцій при розміщенні повідомлення у навчальному блозі: до, під час і після його публікації. Проте, окремий компонент представленої послідовності може бути відсутнім, якщо виконуваним ним завдання не актуальні в конкретних умовах навчання іншомовному писемному мовленню. Розглянемо детальніше процес реалізації конкретних завдань кожної з функцій, відповідно до зазначених етапів.

Що стосується першої функції – отримання відгуку на письмове повідомлення перед його публікацією – то, дійсно, попередження створення поста у віртуальному просторі надає учневі додаткову можливість попередньо ознайомитися з критичними зауваженнями експертів у даній області. На думку самого Полетаєва, грамотно зазначена «зона помилки» допоможе учню і самостійно виправити недоліки, що позбавить вчителя від повноцінного редагування учнівських робіт після їх публікації, а для школярів стане додатковим стимулом отримання більш високої оцінки. Крім того, указівка учневі на його помилки у формі підказки є методично більш виправданим, ніж повне редагування роботи з боку рецензента після публікації повідомлення у навчальному блозі [10, с.156].

Як зазначає А. Полетаєв, використання даної функції дозволить також по-іншому подивитися на організацію процесу навчання іншомовної письмової мови у класній аудиторії. Наявність даної функції надає вчителю можливість згодом виключити етап написання учнями навіть початкових самостійних текстів у рамках аудиторного часу. Тоді створення текстів учнями буде відбуватися поза навчальним часом в якості домашнього завдання. А методична підтримка учнів, що має місце в класному кабінеті, буде здійснюватися викладачем дистанційно. Крім того, за словами науковця, функція отримання відгуку на письмове повідомлення перед його публікацією, дозволяє зробити навчання адресним та індивідуалізованим, тобто в повній мірі реалізувати ідею принципу індивідуальної освітньої траєкторії навчання.

Для здійснення даної можливості учневі необхідно ввести свій письмовий текст у діалогове вікно для додавання нового запису, а потім попросити на нього відгук, натиснувши на відповідний значок навчального блогу. Після здійснення даної операції експерт отримає по електронній пошті письмове висловлювання учня і має змогу відправити його назад адресанту після рецензування роботи. І якщо допомога з боку вчителя очевидна і звичайна, то учень при такому навчанні має можливість виступити у нетиповій для себе ролі. Тому в якості експертів доцільно залучати сильніших учнів школи для здійснення взаємного обміну шкільними роботами. Не виключена також можливість використання в якості редакторів вчителів з інших шкіл.

Необхідно відзначити, що використання системи гіперпосилань дозволить не тільки контролювати справжність наведених учнем аргументів, а й розширити його кругозір за рахунок ознайомлення з представленою на Інтернет-сторінці інформацією.

Великий інтерес для нашого дослідження представляє також функція коментування повідомлень у навчальному блозі. Вона дозволяє вчителю, за словами А. Філатової, здійснювати зворотний зв'язок зі своїми учнями, забезпечує можливість оперативного виправлення помилок, а також надає

учням «... можливість обміну інформацією один з одним для само- і взаємонавчання» [15, с. 93].

Крім того, багато дослідників (Л. Раїцька, С. Титова, А. Філатова та ін.) вказують на той факт, що саме в процесі неформального спілкування через функцію коментування відбувається розвиток критичного мислення, що є передумовою для реалізації успішної аргументації і розвитку рефлексивного аналізу [12, с. 151; 14, с. 210; 15, с. 156].

Завдання загального, підсумкового оцінювання текстів учнів лежить на наступній функції навчального блогу. Після публікації повідомлення у навчальному блозі учень може створити Інтернет-опитування на своїй сторінці, яке, з одного боку, є додатковим стимулом для створення текстів учнем, а з іншого – одним з основних інструментів оцінювання його роботи.

Виходячи з вище викладеного, ми вважаємо, що грамотно організована робота педагога з функціями коментування та Інтернет-опитування може мати велике значення для учнів, які в силу психологічних причин неохоче висловлюють свою думку в класній аудиторії. Використання віртуального середовища знімає психологічний затиск, дає їм можливість відчувати себе активними співучасниками обговорюваної проблеми на іноземній мові. Більш слабші учні також отримають можливість виконувати завдання з індивідуальною швидкістю [15, с. 153].

Представлені функції навчального блогу та їх методична адаптація у світлі навчання іншомовної письмової мови припускають, з одного боку, грамотну організацію роботи вчителя з функціями навчального блогу, а з іншого боку – наявність активної позиції учнів.

Використання практично кожної функції передбачає наявність зворотного зв'язку, як з боку викладача, так і з боку учнів. Таким чином, використання навчального блогу делегує учням роль суб'єкта навчання. У рамках класного навчання він набуває певну суму знань, а також сформовані на їх основі навички. Однак розвиток умінь іншомовної письмової мови практично повністю залежить від самого учня і виконуваних ним вправ для самостійної

роботи у навчальному блозі. Проте, школяр отримує дистанційну методичну підтримку з боку викладача за допомогою функцій навчального блогу [15, с. 158].

Висновки. Таким чином, у статті визначено поняття «індивідуальна освітня траєкторія». Доцільно відзначити, що питання організації роботи за індивідуальною освітньою траєкторією залишається недостатньо вивченим, незважаючи на те, що багато вчених, такі як Бабанський, Бударний, Воронцов, Кірсанов та інші розглядали різні його аспекти. Оскільки вивчення іноземної мови – це комплексний процес, який відбувається безперервно та так як використання мобільних пристроїв та комп'ютерних гаджетів у повсякденному житті досить поширене, нами було розглянуто питання використання інформаційно-комунікаційних технологій, а саме блог-технологій при вивченні іноземної мови учнями закладів загальної середньої освіти. Нами було визначено класифікація, функції блогів, а також процес реалізації конкретних завдань кожної з функцій, організований відповідно до етапів роботи над створенням іншомовного письмового висловлювання. У статті проаналізовано поняття мережевого етикету та правила його дотримання.

Перспективи використання результатів дослідження полягають у можливості використання блог-технологій у роботі за індивідуальною освітньою траєкторією учнів в процесі навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти.

Література

1. Богданова Р. У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 200 с.
2. Гаврилова А. Н. Формирование письменноречевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей: Автореферат ...канд. пед. наук. СПб.: Научный журнал «Globus», 2011. 25 с.
3. Гаязов А. С. Индивидуальные образовательные траектории и индивидуальный образовательный маршрут. URL: <https://docplayer.ru/36819866-Individualnye-traektorii-obrazovaniya-lichnosti.html> (дата звертання 16.10.2018)

4. Изюмова С. А. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов. *Инновации в образовании*. 2001. С. 54 – 63
5. Кирилова Г. И. Информационные технологии и компьютерные средства в образовании // *Educational Technology and Society*. 2010. № 4. С. 23 – 29.
6. Косарева М. А. Гипертекстуальность блогов: медиасреда как посредник. *Вестник Омского университета*. 2010. № 3. С. 105 – 108.
7. Мікєрова Г. Ж., Жук А. С. Алгоритм побудови індивідуального освітньої траєкторії навчання. *Сучасні наукомісткі технології*. 2016. № 11-1. С. 138 – 142.
8. Мирошниченко Н. И. Возможности использования учебного блога в обучении старшеклассников иноязычной письменной речи. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. 2016. №2. С. 120 – 125.
9. Патаракин Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре». 2009. 176 с.
10. Полетаев А. А. Обучение письменной аргументированной речи посредством учебного блога (немецкий язык, старшие классы общеобразовательной школы): дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2012. 189 с.
11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. 2017. №53.
12. Раицкая Л. К. Интернет ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использовани. М: МГИМО, 2007. 190 с.
13. Сысоев П. В., Евстигнеев, М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
14. Титова С. В. Интеграция социальных сетей и сервисов Интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь? // *Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2008. № 3. С. 208 – 213.

15. Филатова А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: для студентов языковых специальностей вузов: дис. ...канд. пед. наук. М.: ТЕЗАУРУС, 2009. 197 с.

Daria Hlushkova. Use of blog technologies in the individual educational trajectory work of students in learning of foreign languages. The article deals with the development of senior school students' foreign language communication skills by means of a training blog in teaching a foreign language. It shows the capacities of using a students' blog in teaching writing in high school. It also presents classifications and functions of blogs, including the implementation of concrete functions organized in accordance with work stages on creating a written statement in a foreign language.

Keywords: *blog technology, reasoned writing, online portfolio, netiquette, web page, commenting, individual educational trajectory.*

Гулінська Юлія,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Мараховська Н.В., к.пед.н., доцент
кафедри італійської філології МДУ

МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ МОВНОГО ПОРТФОЛІО УЧНЯ ЗЗСО В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання створення мовного портфоліо учня на уроках з іноземної мови, висвітлено його структуру та особливості, описано різні види мовного портфоліо залежно від його цільової спрямованості. Подано перелік методів та прийомів, які бажано використовувати для успішного впровадження методики мовного портфоліо на уроках іноземної мови.

Ключові слова: *мовне портфоліо, методика, мовний паспорт, мовна біографія, мовне досьє.*

Постановка проблеми. Як зазначається в «Концепції змісту освіти для європейського виміру України», нові соціально-економічні умови розвитку українського соціуму, зокрема процеси глобалізації економіки, інтеграції в різних сферах суспільного життя, підвищення інтересу до вивчення іноземних мов як засобу міжкультурного ділового та особистого спілкування, реалізація стратегічних завдань державної освітньої політики потребують нового підходу до вивчення, навчання та викладання іноземних мов. Іншомовна освіта – одна з пріоритетних галузей освітньої політики не тільки України, але й інших країн-членів Ради Європи, для яких сьогодні створюють системи навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах на основі спільних документів, директив та рекомендацій, розроблених інституціями з освітньої та мовної політики Ради Європи [3].

Актуальність дослідження. Сучасна ситуація, пов'язана з масовим вивченням іноземних мов, вимагає перегляду, переосмислення та якісного оновлення всіх ланок оволодіння цим навчальним предметом шкільної програми як значущим компонентом освіти кожної людини. Згідно Закону України «Про освіту» та Концепції нової української школи, кардинальні зміни, що відбуваються останнім часом в економіці, політичному й соціальному житті, спонукають до докорінної модернізації освітньої галузі, створення нових методик та підходів до вивчення навчальних дисциплін [5].

Виходячи з цього, наразі, дуже актуальною є тема нового підходу до вивчення іноземної мови, розроблення та впровадження новітніх методик викладання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти, якою є впровадження акмеологічного портфоліо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато вітчизняних і зарубіжних авторів висвітлили теоретичні засади створення учнівських портфоліо: В. Загвоздкіна, І. Калмикова, М. Остренко, Т. Новикова, Х.Баретт, Е. Бук, Д. Свит та ін. Дослідженням укладання та використання мовного портфоліо в процесі навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх навчальних закладів займалися такі науковці: Н. Алмазова, Н. Гальскова, Д. Ісаєва, О. Карпюк, Л. Лабазіна, З.

Никитенко, А. Добсон, Ф. Гулир, Д. Литл, М. Мюллер, Р. Перклова, Р. Шерер, Дж. Трім, І. Беженар, І. Юдіна, П. Аартс, Р. Бродер, П. Павлов, П. Маклаган, Дж. Мікель, Л. Пірс, Т. Олійник та ін.

Дослідженню проблеми становлення та розвитку акмеології як науки про досягнення професійної майстерності фахівця присвячені наукові праці таких учених як К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Вакуленко, Ю. Гагін, Н. Гузій, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Максимова, С. Пальчевський, Л. Рибалко.

Викладення основного матеріалу. У сучасних умовах змінюється роль учителя, як слушно зазначає Г. Сиротенко [6, с. 56], вчитель виступає не як носій знань, а як той, хто передає досвід, той, хто супроводжує навчання, взаємодіє з учасниками процесу навчання. Кожен сучасний учитель має добре пам'ятати відомий постулат Кембриджського університету «It is impossible to teach, but one can learn» («Навчити не можна – можна навчитися»). Йдеться про необхідність самостійного навчання, вироблення здатності до самоорганізації та планування часу, відповідальності, комунікабельності, вміння працювати в команді й найголовніше – уміти застосовувати знання. Автор наголошує на тому, що учень не повинен отримувати готові знання, він має їх здобувати самостійно й зрозуміти, як діяти, щоб досягти результату, успіху. Набуває значення пошук шляху вирішення проблеми. Для цього учень має діяти творчо й самостійно. Якщо головним завданням учителя була підготовка учня до майбутнього життя, то на сьогодні вчитель має усвідомити, що шкільне життя і є самим життям дитини. Школа є простором можливостей і реалізації потреб та інтересів, культури, життя й самовизначення учня. Не варто готувати до найближчого майбутнього, варто вчити досягти успіху. На думку автора, знання не можуть бути відірваними від життя; сучасний учитель-акмеолог має орієнтувати свого вихованця на розв'язання конкретних проблем людини, суспільства. Ми погоджуємося з Г. Сиротенко, який вважає, що головною метою навчання має лишатися не просто здобуття знань, а оволодіння життєвими компетенціями, соціальними й життєвими ролями, розуміння знання

як засобу, інструменту для розв'язання проблем особистісних та соціальних. Для створення основи акмеологічного зростання учнів педагог має спочатку вивчити потенційні можливості кожного, їхні інтереси. Це дасть змогу пропонувати школярам цікаві доступні завдання з поступовим ускладненням так, щоб кожний зміг реалізувати свої можливості й окреслити перспективу подальшого росту [6, с. 71-74].

Поняття «портфоліо» прийшло із Західної Європи в XV-XVI ст. У епоху Відродження архітектори представляли замовникам готові роботи і нариси своїх будівельних проектів у особливій теці, яку і називали «порт фоліо». Документи, представлені в цій теці, дозволяли скласти враження про професійні якості претендента [4, с. 63].

У своєму дослідженні Н. Габбасова зауважує, що як методичний термін слово «портфоліо» вперше прозвучало в США у 80-х роках минулого століття. Пізніше технологія з такою назвою здобула популярність у Канаді, згодом її почали застосовувати в школах Японії та Європи. Відтак шкільне портфоліо охрестили одним з основних трендів (curricularen «Toptrends») сучасної шкільної освіти [1].

У традиційному розумінні портфоліо – це добірка репрезентативних свідоцтв (документів) чийхось професійних (ділових) кваліфікацій і досягнень [1].

Г. Васканян наголошує, що у педагогічній практиці портфоліо розглядають як збірку (колекцію) робіт учня або вчителя, що демонструє його зусилля, досягнення і прогрес у навчанні за певний відрізок часу. У сучасній практиці в портфоліо містяться також розділи, присвячені оцінюванню самим учнем досягнутих ним результатів і плануванню майбутніх етапів і форм навчання, наприклад, вибору профільних навчальних курсів [2, с. 25-26]. Дослідник розглядає портфоліо як спосіб фіксування, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень школяра протягом певного періоду навчання [2, с. 27].

Портфоліо належить до «автентичного», тобто істинного, найбільш наближеного до реального оцінювання, до індивідуалізованої оцінки, зорієнтованої не лише на процес оцінювання, а й самооцінювання. Він, як правило, охоплює дослідження та проекти, моделі та художні роботи, освітні сертифікати, нагороди, рецензії, відгуки, резюме. Автентичне навчання та оцінювання пов'язані зі створенням ситуацій, наближених до реального життя, у яких учні повинні продемонструвати здатність застосувати свої знання. Наприклад, провести науково-природничий експеримент, а не описати його; створити текст для цільової аудиторії, а не виконати мовний тест. При цьому критерії оцінювання відомі учням, усі члени навчального співтовариства знають, на що спрямоване оцінювання [7].

Д. Літл розглядає такі види мовного портфоліо залежно від його цільової спрямованості:

- мовне портфоліо як інструмент самооцінювання досягнень учнів у процесі оволодіння іноземною і рівня володіння цією мовою (Self-Assessment Language Portfolio);

- мовне портфоліо як інструмент автономного вивчення іноземної мови (Language Learning Portfolio). Цей вид портфоліо може також варіюватися залежно від мети і спрямованості: мовне портфоліо з читання (Reading Portfolio),

- мовне портфоліо з аудіювання (Listening Portfolio), мовне портфоліо з говоріння (Speaking Portfolio), мовне портфоліо з письма (Writing Portfolio);

- мовне портфоліо як інструмент демонстрації навчального продукту – результату оволодіння англійською мовою (Administrative Language Portfolio);

- мовне портфоліо як інструмент зворотного зв'язку в навчальному процесі з іноземної мови (Show Case, Feedback Language Portfolio);

- багатоцільове мовне портфоліо, що відображає різні цілі в галузі оволодіння іноземною мовою (Comprehensive Language Portfolio) [4, с. 41-45].

Д. Літл зауважує, що незважаючи на те, що в країнах Європи існує безліч версій мовного портфоліо, кожна з них повинна мати три компоненти і

базуватися на шести рівнях і п'яти навичках, прописаних у Загальноєвропейських компетенціях. Європейське Мовне Портфоліо (ЄМП) – це своєрідні уніфіковані вимоги до оцінки рівня мовного розвитку і водночас особистий документ учня, з яким він працює декілька років. У посібнику «Європейське Мовне Портфоліо» Д. Літла і Р. Перклової йдеться про три компоненти ЄМП:

- мовний паспорт;
- мовну біографію;
- досьє [4, с. 56].

Мовний паспорт («Language Passport») містить фото, анкетні дані учня, особисту інформацію, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, власну оцінку володіння іноземною мовою відповідно до основних рівнів, визначених загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти – А, В, С.

Другим обов'язковим компонентом мовного портфоліо є мовна біографія («Language Biography»), яка використовується, щоб установити проміжні цілі, перевірити власні досягнення в навчанні, зареєструвати значущі етапи мовного й міжкультурного спілкування. Мовна біографія включає: план роботи з предмета на тему (семестр, рік); таблиць оцінювання вчителем рівня володіння учнем іноземною мовою (який заповнюється у вигляді графіка із зазначенням виду мовленнєвої діяльності, що оцінюється); таблиць самооцінювання щодо власних досягнень, що дає змогу розвивати об'єктивну самооцінку.

Досьє (Dossier) – це збірка всіх виконаних робіт, які учень вважає цінними для себе і які відображають його досягнення: контрольні роботи, листи іноземною мовою, творчі завдання, проекти, доповіді, а також дипломи, сертифікати, свідоцтва. Таким чином, досьє є викладенням досвіду в оволодінні іншомовним мовленням, що представлений зразками виконаної роботи, результатами самооцінки, описом досвіду роботи та будь-якими іншими документами за вибором власника мовного портфеля. Основну частину досьє складають самостійно вибрані власником портфеля зразки письмових текстів, що слугують підтвердженням досягнень за період навчання. Зразки письмових

текстів можуть подаватися у досьє на різних стадіях їх створення. Доцільно представити один з них у всіх варіантах відповідно до послідовності етапів – планування, чернетка, корегування, редагування. Мовне досьє може включати: творчі проекти учнів; доповіді з теми на англійській мові; кросворди з вивчених тем тощо. Відбір може проводитися протягом одного року або впродовж усіх років навчання [4, с. 67-70].

Таким чином, будучи способом організації навчання, мовне портфоліо (МП) повино дозволяти реалізувати такі аспекти навчально-пізнавальної діяльності учнів:

- надавати власнику можливість визначити й описати свій рівень володіння ІМ у рамках загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів; надавати повну інформацію про рівень володіння ІМ;
- забезпечувати організацію повноцінного процесу формування вмінь ІМ;
- формувати вміння вчитись (навчальну компетенцію) – ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність;
- формувати й розвивати вміння рефлексивної й оціночної діяльності, самоконтролю й самокорекції тих, хто навчається;
- створювати основу для контролю і самоконтролю;
- заохочувати активність творчість, відповідальність, ініціативність і самостійність студентів;
- формувати навчальну автономність; розширювати можливості навчання й самонавчання;
- формувати й підтримувати навчальну мотивацію;
- мобілізувати студентів на засвоєння нових способів діяльності, творчість, рефлексивність;
- індивідуалізувати навчання, дозволяти викладачу щільно співпрацювати з кожним студентом;
- надавати викладачу можливість виступати у ролі координатора (а не ініціатора) навчального процесу [7].

Для успішного впровадження методики мовного портфоліо на уроках іноземної мови ми рекомендуємо використовувати такі методи та прийоми: мовний паспорт, мовне дос'є, мовна біографія, колесо англійської мови, лист самооцінювання учня з пройденої теми, дальтон-план, презентація портфоліо тощо.

Висновки. Отже, основною метою мовного портфоліо учня є створення мотивації навчальної діяльності, розвиток мовленнєвої компетентності, розвиток пізнавальних навичок, розвиток об'єктивної самооцінки творчих здібностей, вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, планувати свою діяльність, формування організаційних навичок, розвиток самоконтролю. Перш за все, це робота, яка виконується учнем самостійно, відрізняється від інших, є єдиною у своєму роді. Це сприяє усвідомленню учнем своєї неповторності, бо кожна папка ведеться творчо, кожен має робити малюнки, клеїти фото, якщо це відповідає змісту, тобто виражати свою творчість та індивідуальність.

Перспективи використання результатів дослідження. Рекомендації щодо створення методики впровадження мовного портфоліо учня можуть бути використані на уроках іноземної мови в закладах загальної середньої освіти.

Література

1. Габбасова Н.Г. «Портфолио учителя. Обобщение и систематизация педагогических достижений» Педагогический альманаха «День за днем». URL: http://teacher.at.ua/publ/primernaja_struktura_portfolio_uchitelja/19-1-0-3979
2. Восканян Г. Г. Портфолио як форма оцінки результативності самоосвітньої діяльності вчителя. Управління школою: науково-методичний журнал. Київ; Харків. «Основа». 2008. № 1. С. 25-28.
3. Концепція змісту освіти для європейського виміру України. URL: <http://osvita.ua/school/method/581/>
4. Литл Д. Европейский Языковой Портфель: пособие для учителей и преподавателей пед. ф-тов. [пер. с англ.; под общ. ред. К. М. Ирисхановой]. М.: МГЛУ. 2003. 72 с.

5. Про освіту: Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дат звернення: 18.10.2018).

6. Сиротенко Г. О. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник. Полтава. ПОІППО. 2006. 124 с.

7. European Language Portfolio: Principles and Guidelines. URL: <http://www.coe.int/portfolio> Documentation (Key Documents).

Gulinska Julia. The technique of creating pupil's language portfolio in the process of learning a foreign language. In the article the issue of creating a language portfolio of a pupil at the lessons of a foreign language is considered, the structure and peculiarities of language portfolio are discussed, different types of language portfolio are described. The article presents a list of methods and techniques that are desirable to use for the successful implementation of the methodology of language portfolio in foreign language lessons.

Keywords: language portfolio, methodology, language passport, language biography, language dossier.

Журба Марина,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Яблоков С.В., к.пед.н., доцент
кафедри англійської філології

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто проблему використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в процесі викладання англійської мови в загальноосвітніх навчальних закладах в концепті Нової української школи.

Ключові слова: англійська мова, загальноосвітній навчальний заклад, інформаційно-комунікаційні технології, нова українська школа.

Процеси інформатизації сучасного суспільства та тісно пов'язані з ними процеси інформатизації всіх форм освітньої діяльності характеризуються процесами вдосконалення і масового поширення сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ). Подібні технології активно застосовуються для передачі інформації та забезпечення взаємодії викладача й учня в сучасних системах загальної та дистанційної освіти [2, с. 13]. Сучасна школа дуже сильно відрізняється від шкіл кінця ХХ століття. Її основна особливість – це наявність сучасних комп'ютерів і різних пристроїв на їх базі, широкого спектра електронних засобів освітнього призначення, телекомунікаційних мереж, що забезпечують як внутрішкільне управління, так і доступ до глобальних ресурсів Інтернету. Направити цей арсенал засобів на розвиток і вдосконалення всіх компонентів освітньої системи – найважливіше завдання школи ХІХ століття [7, с. 85].

На сьогоднішній день найбільш актуальним завданням освіти є формування комунікативної культури учнів. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства, широке поширення технологій мультимедіа, електронних інформаційних ресурсів, мережевих технологій дозволяють використовувати інформаційно-комунікаційні технології як засіб навчання, спілкування, виховання, інтеграції в світовий простір. Сукупність традиційних та інформаційних напрямків впровадження інформаційної технології створює передумови для реалізації нової інтегрованої концепції застосування ІКТ в освіті. Даній проблемі присвячені роботи В.П. Беспалько, Ю.С. Брановського, Є.С. Полат, І.В. Роберт, О.Ю. Уварова та інших.

У сучасному світі поряд з високим розвитком комп'ютерних технологій все більше зростає роль іноземних мов. У зв'язку з інтеграцією України в єдиний європейський освітній простір посилюється процес модернізації української шкільної системи освіти. В результаті цього процесу змінюються цілі, завдання і зміст навчання іноземним мовам в школі. Особливо важливим є вивчення іноземних мов у світлі формування і розвитку всіх видів мовленнєвої

діяльності, що передбачає розвиток сукупності аналізаторів (слухового, мовомоторного, зорового, рухового) в їх складній взаємодії. Необхідно відзначити, що знання іноземної мови дає можливість долучитися до світової культури, використовувати в своїй діяльності потенціал великих ресурсів мережі Інтернет, а також працювати з інформаційними та комунікаційними технологіями і мультимедійними засобами навчання. Нові інформаційні освітні технології стають частиною навчального процесу. У зв'язку з цим виникає необхідність розвитку методики використання комп'ютерних інформаційних технологій в навчанні іноземної мови. Застосування комп'ютерних технологій на уроці іноземної мови – актуальний напрямок в методиці, яка потребує нових підходів і нестандартних рішень.

Іноземна мова як загальноосвітній предмет має великий виховний, освітній і розвивальний потенціал і робить свій важливий внесок у вирішення поставлених перед сучасною школою завдань. Ефективність навчання іноземної мови залежить від чіткої та гнучкої організації навчального процесу на уроці, від уміння вчителя враховувати реальне засвоєння матеріалу кожним учнем та індивідуальні особливості кожного учня. Методика сучасного уроку іноземної мови тісно пов'язана з інтерактивними методами навчання: розробленням проектів, парною та груповою роботою, вирішенням проблемних питань та ситуацій, прес-конференціями тощо. Важливим чинником ефективності засвоєння іноземної мови є також навчальні засоби: робочі зошити, аудіо та відеоматеріали, книжки для домашнього читання, тестові завдання й багато іншого. Нині для розвитку інтересу учнів до навчання недостатньо мати лише один підручник, щоб оволодіти іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування на рівні, визначеному державними стандартами і програмами. Пріоритетними формами навчання є інтерактивні види взаємодії учня з комп'ютером; потрібні нова сучасна техніка та технологія.

Наша стаття присвячена проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі викладання англійської мови в загальноосвітніх навчальних закладах. Актуальність вивчення проблеми

полягає в тому, що сучасні комп'ютерні технології характеризуються високою комунікативною можливістю і активним включенням учнів у навчальну діяльність, активізують потенціал знань, умінь та навичок говоріння та аудіювання, ефективно розвивають навички комунікативної компетенції у школярів. Це також сприяє їх адаптації до сучасних соціальних умов.

Для досягнення поставленої мети роботи ми використовували наступні методи:

- аналіз наукової, психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури з проблеми нашої роботи, вивчення нормативних і програмно-методичних документів про освіту України;

- аналіз використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та можливостей мережі Інтернет при викладанні іноземної мови в загальноосвітньому навчальному закладі;

- систематизація та узагальнення отриманих даних.

Сучасній дитині недостатньо дати лише знання, ще важливо навчити користуватися ними. Видатний американський вчений, педагог, філософ, професор Джон Дьюї сказав: «Якщо ми будемо вчити сьогодні так, як ми вчили вчора, ми вкрадемо у наших дітей завтра» [3, с. 134]. К. Роджерс також зазначив, що «якщо в сучасному суспільстві ми не матимемо людей, які конструктивно реагують на найменші зміни в загальному розвитку, ми зможемо загинути, і це буде та ціна, яку ми всі заплатимо за відсутність творчості» [8, с. 207]. В Україні, як і в усьому світі, набирає ваги так зване покоління Y, або «діти тисячоліття», які народилися між 1990 і 2000 роками. Їхні погляди, спосіб життя кардинально відрізняються від старших поколінь. Досить поглянути на організацію офісів провідних технологічних корпорацій, щоб зрозуміти, на що орієнтується креативний клас, який визначає обличчя сучасної економіки. Для них немає чіткого розмежування між роботою, навчанням і відпочинком. Робота не обов'язково має бути серйозною і нудною. Життя для них – це постійне творення, гармонія між зароблянням коштів, пізнанням нового, самовдосконаленням, грою та розвагою.

На підході покоління Z. Сучасні діти значно відрізняються від попередніх поколінь. Вони не обов'язково будуть поділяти погляди старших. Яке життя оберуть сьогоднішні першокласники? Якою б не була відповідь, майбутнім поколінням українців маємо запропонувати школу, яка буде для них сучасною [6]. В даний час можна спостерігати постійне зростання впливу медіа-технологій на людину. Особливо сильний вплив вони надають на дітей. Ще років двадцять тому дитина вважала за краще подивитися фільм, ніж прочитати книгу. Однак сьогодні під потужним пресом інформації, реклами, комп'ютерних технологій, електронних іграшок, ігрових приставок і тому подібному сучасна молодь все сильніше відривається від реальності. Зараз, якщо школяреві не уникнути прочитання книги, він вже не йде в бібліотеку, а закачує її на свій планшет. Дуже часто можна спостерігати таку картину: в парку, сквері або торгово-розважальному комплексі сидить групка молодих людей, вони не спілкуються один з одним, вся їхня увага прикута до смартфонів, планшетів або ноутбуків.

Як стверджують деякі фахівці, мозок дитини краще сприймає нову інформацію, якщо вона подається в розважальній формі, ось чому вони з легкістю сприймають запропоновані на уроці дані за допомогою медіазасобів [4]. Справа в тому, що мислення сучасної людини переважно набуло ознак кліпового. Англійське слово «сір» перекладається як «вирізка (з газети), уривок (фільму)». Коли говоримо про мислення, то це означатиме сприйняття інформації короткими яскравими уривками, без намагань встановити між ними логічні зв'язки. Т.В. Семеновських визначає кліп як «короткий набір тез, що подаються поза контекстом, оскільки в силу своєї актуальності таким контекстом для кліпа є об'єктивна дійсність» [9]. Для педагогів не секрет, що для реалізації будь-якого розумового процесу учневі потрібен час. Але кліпове мислення передбачає швидку реакцію на інформацію: швидко думати, швидко розуміти, швидко говорити, швидко приймати рішення. Усе, що стає на заваді реалізації такого принципу, повинно бути залишено без уваги.

При кліповому мисленні вербальне вираження зводиться до мінімуму із фактично повною заміною мовлення схемами, малюнками та символами. Кліпове мислення передбачає наочне, образне зображення думки загалом, а не традиційне смислове групування суджень та їх подальше вербальне вираження. На думку вчених, у сучасних школярів кліпове та візуальне мислення тісно пов'язані між собою. У зв'язку з цим інформаційно-комунікаційних технологій в сфері освіти сьогодні використовуються дедалі більше [5].

Сучасна школа, яка спрямована на всебічний розвиток особистості, має навчати творчості, інноваційності, критичному мисленню, умінню розв'язувати проблеми, розвивати комунікативні, співробітницькі, життєві та кар'єрні навички, працювати з даними медіа та розвивати компетентності з використання інформаційних технологій. Тому першочерговим завданням стає розвиток особистості учня в умовах інноваційного навчального середовища загальної середньої школи XXI століття.

Аналізуючи літературу з проблеми нашої статті було виявлено, що використання інформаційних технологій в навчальному процесі значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу учнями.

Знайомство з комп'ютерними навчальними програмами спонукає вчителів змінити своє ставлення до викладання іноземної мови в школі. ІКТ є рушійною силою, оскільки педагоги розуміють, що вони дають більше можливостей для розширення горизонтів і поліпшення якості навчання, викладання та підготовки, ніж всі попередні освітні технології – від шкільної дошки до телебачення. Велика частина викладання та навчання є вербальною, будь то слова, числа, формули або зображення. Цифрові навчальні матеріали якісно відрізняються від традиційних навчальних матеріалів своєю можливістю керувати ними. ІКТ є координатором, так як Інтернет – це унікальний засіб для широкого, доступного поширення освітнього матеріалу. Оскільки Інтернет також став засобом взаємодії, його потенціал для викладання і навчання став ще більш істотним. Школи сьогодні розуміють, що повинні пристосуватися до цифрового покоління дітей та обирають онлайн в більшій кількості, ніж будь-

коли [1, с. 20]. Швидкими темпами розвиваються нові, більш ефективні інформаційно-комунікаційні технології, зокрема хмаро орієнтовані навчальні середовища (ХОНС), запровадження яких у систему загальної середньої освіти дасть можливість створювати такі управлінські й навчальні структури, що забезпечать не тільки необмежений доступ до електронних освітніх ресурсів, а й новітні умови комунікації та співпраці тим закладам, де немає відповідних потужних ІТ-підрозділів і матеріально-технічних ресурсів. Під хмароорієнтованим навчальним середовищем (ХОНС) ми розуміємо штучно побудовану систему, що складається з хмарних сервісів і забезпечує навчальну мобільність, групову співпрацю педагогів і учнів для ефективного, безпечного досягнення дидактичних цілей.

Під навчальною мобільністю вчителя ми розуміємо доступність до засобів комунікації, співпраці та кооперації, незалежно від часу, місця перебування, комп'ютерної техніки, з метою забезпечення ефективності у досягненні дидактичних цілей. Нормативно-правовим підґрунтям цих процесів є Закони України: «Про освіту», «Про Національну програму інформатизації», «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», «Про Національну доктрину розвитку освіти України в XXI столітті».

Особлива увагу ми приділили хмарному провайдеру Google. Середовище Google містить безліч інструментів, які можуть виявитися корисними для індивідуальної та спільної діяльності. Сервіси Google орієнтовані на мережеву взаємодію людей і для освіти в цьому середовищі важливі можливості спілкування та співпраці. Серед сучасних мережевих сервісів Google відкриває перед нами можливість створювати навчальні ситуації, у яких учні можуть природним чином освоювати та відпрацьовувати необхідні компетентності: інформаційна грамотність – вміння шукати інформацію, порівнювати різні джерела, розпізнавати потрібну інформацію; медійна грамотність – здатність розпізнавати і використовувати різні типи медіа ресурсів; організаційна

грамотність – здатність планувати свій час та час свого класу; розуміння взаємозв'язків, які існують між людьми, групами, організаціями; комунікативна грамотність – навички ефективного спілкування та співпраці; продуктивна грамотність – здатність до створення якісних продуктів, використання адекватних засобів, планування.

Організація освітнього середовища нової української школи потребує широкого використання нових ІК-технологій, нових мультимедійних засобів навчання. Розвиватиметься інфраструктура для забезпечення різних форм навчання. Зокрема буде створено освітню онлайн платформу з навчальними і методичними матеріалами для учнів, учителів, батьків і керівників навчальних закладів [6]. Тобто формується ядро знань, на яке накладатимуться уміння, як користуватись цими знаннями, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті.

Іноземна мова є не основним об'єктом вивчення, натомість незамінним засобом комунікації. Безперечно, з доступом до Інтернету вчителі іноземних мов мають безліч ресурсів для підвищення і осучаснення (апдейту) своєї кваліфікації [10]. Використання комп'ютерних технологій в навчанні іноземних мов в значній мірі змінило підходи до розробки навчальних матеріалів з цієї дисципліни. Інтерактивне навчання на основі комп'ютерних навчальних програм дозволяє більш повно реалізувати цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, робить процес пізнання цікавішим і творчим, дозволяє враховувати індивідуальний темп роботи кожного учня. Практичне використання ІКТ та Інтернет-ресурсів передбачає новий вид пізнавальної активності учня, результатом якої є відкриття нових знань, розвиток пізнавальної самостійності учнів, формування умінь самостійно поповнювати знання, здійснювати пошук і орієнтуватися в потоці інформації.

Таким чином, впровадження ІКТ сприяє досягненню основної мети модернізації освіти – поліпшення якості навчання, збільшення доступності освіти, забезпечення гармонійного розвитку особистості, що орієнтується в інформаційному просторі. Слід звернути увагу, що нові засоби навчання, що

дозволяють органічно поєднувати інформаційно-комунікативні, особистісно-орієнтовані технології з методами творчої та пошукової діяльності.

Початковий етап навчання іноземної мови надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, що необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування умінь сприймати на слух, говорити, читати й писати іноземною мовою у межах визначених програмою результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, що узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Починаючи з 1-го класу, важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивовувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування [5].

Викладаючи англійську мову у пілотних класах Нової української школи впродовж 2017-2018 навчального року, ми використовували навчально-методичний комплект «Smart Junior», який складається з книги для вчителя, підручника, робочого зошита, набору флеш-карток та двох компакт дисків для вчителя та для учня. На CD представлені всі необхідні матеріали до уроку: вправи для аудіювання, пісні, анімовані історії та казки, пісні, ігри тощо. За допомогою нього учні мали змогу ще раз відтворити матеріал уроку вдома та пограти в ігри. Відповідно до цілей та задач уроку ми використовували такі ІКТ, як ноутбук з колонками, мультимедійний проектор, телевізор, інтерактивну дошку, флеш-накопичувачі та компакт диск до підручника. Під час підготовки до уроків нами також користувалися ресурсами Інтернету для пошуку цікавої додаткової інформації, відео, матеріалів для TPR activities, фізкульт-хвилинок, римівок та багато іншого.

ІКТ додають уроку динамічності, роблять його сучасним та цікавим для учнів. Таким чином, впровадження ІКТ сприяє досягненню основної мети освіти – поліпшення якості навчання, збільшення доступності освіти, забезпечення гармонійного розвитку особистості, що орієнтується в

інформаційному просторі, особистості, яка прилучена до інформаційно-комунікаційних можливостей сучасних технологій та володіє інформаційною культурою.

Ми дійшли висновку, що сучасне викладання англійської мови неможливе без використання інформаційно-комунікаційних технологій як на уроці так і під час підготовки до нього. Сучасні технології забезпечують перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння умінням самостійно здобувати нові знання. Комп'ютерні технології сприяють розкриттю, збереженню і розвитку особистісних якостей учнів та роблять навчання корисним та цікавим.

Література

1. Бадарч Дендев. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
2. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik для вчителя. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
4. Информационно-коммуникационная технология. ИКТ-технологии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fb.ru/article/145313/informatsionno-kommunikatsionnaya-tehnologiya-ikt-tehnologii>
5. Клиповое мышление и школа: совмещающая несовместимое. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.osvita.ua/school/57359/>
6. Нова українська школа. Формула НУШ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nus.org.ua/about/formula/>
7. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2008. 312 с.
8. Роджерс К. Свобода учиться [пер. с англ.]. М.: Смысл, 2002. 527 с.
9. Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. Интернет журнал «Науковедение», 2014. Вып. 5 (24),

сентябрь-октябрь. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>

10. Як це – сучасно викладати іноземні мови. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nus.org.ua/view/yak-tse-suchasno-vykladaty-inozemni-movy/>

Maryna Zhurba. The use of information and communication technologies in teaching of English language in general education institutions. The article deals with the problem of using modern information and communication technologies in the process of teaching English in general education institutions in the concept of the New Ukrainian School.

Key words: English language, general educational institution, information and communication technologies, New Ukrainian School.

Костиць Олександра,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»
«Мова та література (німецька)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Кажан Ю.М., к.пед.н., доцент
кафедра німецької та французької філології МДУ

ОСОБЛИВОСТІ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ, ВМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Дослідження присвячене питанням контролю та перевірки рівня сформованості знань, умінь та навичок учнів старшої школи за допомогою тестування. В статті визначено переваги та недоліки тестування як засобу контролю, описано принципи та правила побудови тестів, розглянуто різновиди тестів, проаналізовано доцільність використання тестів для перевірки рівня сформованості навичок аудіювання учнів старшої школи.

Ключові слова: *тестування, контроль, вміння, навичка, аудіювання.*

Контроль та оцінка знань, умінь та навичок учнів – невід’ємний структурний компонент навчального процесу. Виходячи з логіки процесу навчання він є, з одного боку, завершальним компонентом оволодіння певним змістовним блоком, а з другого – своєрідною зв’язуючою ланкою в системі навчальної діяльності особистості.

При правильній організації навчально-виховного процесу контроль сприяє розвитку пам’яті, мислення та мовлення учнів, систематизує їхні знання, своєчасно викриває прорахунки навчального процесу та слугує їхньому запобіганню. Добре організований контроль знань учнів допомагає вчителю отримати об’єктивну інформацію про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Останнім часом широкого використання набули тести, як одна із форм перевірки навичок та умінь учнів. Тестування – це один із найсучасніших та найпоширеніших засобів перевірки знань іноземної мови у процесі навчання. Такий метод оцінювання знань учнів є ефективним під час викладання та вивчення іноземної мови.

Результати тестів вказують на недоліки або досягнення в роботі викладача із учнями, допомагають передбачити проблемні ситуації у вивченні певних тем та спрямувати зусилля у правильне русло для отримання високих результатів. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до контролю [3, с.56].

Проаналізувавши визначення термінів в методичній та педагогічній літературі можемо виділити такі тлумачення терміну тестування:

Тестування – це процес і результат застосування тестів для вивчення та оцінки властивостей, якостей об’єкту вимірювання.

Тестування – цілеспрямована, однакова для всіх випробовуваних перевірка, що проводиться в чітко контрольованих умовах і дозволяє об’єктивно визначити характеристики педагогічного процесу [1, с. 122].

Порівняно з іншими формами контролю знань тестування має ряд переваг:

1. Тестування є якіснішим і об'єктивнішим способом оцінювання, його об'єктивність досягається шляхом стандартизації процедури проведення, перевірки показників якості тестових завдань і тестів взагалі.

2. Тестування – справедливіший, порівняно з іншими, метод, воно ставить всіх учнів у рівні умови, як у процесі контролю, так і в процесі оцінювання, практично виключаючи суб'єктивізм викладача.

3. Тести є об'ємнішим оцінювальним інструментом, оскільки вони можуть включати в себе завдання з усіх тем курсу, у той час як на усний іспит, зазвичай, виноситься 2 – 4 теми, а на письмовий – 3 – 5. Це дозволяє виявити знання учня по всьому курсу, виключивши елемент випадковості при «витягуванні» екзаменаційного білета.

4. Тестування – більш «м'який» інструмент, воно ставить усіх учнів в рівні умови, використовуючи єдину процедуру і єдині критерії оцінювання, що призводить до зниження передекзаменаційних нервових напружень.

Але крім значних переваг, тестування також має ряд недоліків:

1. Дані, отримані викладачем в результаті тестування, хоча й містять у собі відомості про прогалини в знаннях з конкретних розділів, але не завжди дозволяють судити про причини цих прогалин.

2. Тест не дозволяє перевіряти й оцінювати високі, продуктивні рівні знань, пов'язані із творчістю, тобто ймовірнісні, абстрактні та методологічні знання.

3. Широта охоплення тем у тестуванні має і зворотній бік. Учень під час тестування, на відміну від усного або письмового іспиту, не має достатньо часу для глибокого аналізу теми.

4. У тестуванні присутній елемент випадковості. Наприклад, учень, не відповівши на просте запитання, може дати правильну відповідь на складніше. Причиною цього може бути, як випадкова помилка в першому запитанні, так і вгадування відповіді у другому. Це спотворює результати тестування і призводить до необхідності обліку ймовірнісної складової при їх аналізі [2, с. 93].

За останній час контроль засвоєння учбового матеріалу за допомогою тестів все більше привертає до себе увагу педагогів, зокрема викладачів іноземних мов (проте при цьому немає одноманітності в розумінні як змісту, так і цілей тестів).

Для початку зупинимося на основних правилах, якими необхідно керуватися під час створення тестових завдань. Наведемо десять основних.

1. Кожне тестове завдання має оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої цілі. Слід уникати перевірки тривіальних або надмірно вузьких спеціальних знань.

2. Кожне тестове завдання має перевіряти відповідний рівень засвоєння знань, в тому числі вищі когнітивні рівні.

3. Тест має містити чітко сформульоване завдання. Завдання має фокусуватися на одній проблемі.

4. Варіанти відповідей мають бути гомогенними (однорідними).

5. Усі дистрактори мають бути вірогідними (правдоподібними).

6. Інформація, що міститься в одному тестовому завданні, не повинна давати відповідь на інше тестове завдання.

7. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фразу «все з вищевказаного».

8. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фразу «нічого з вищевказаного».

9. Умова по можливості має бути сформульована позитивно.

10. Необхідно уникати при формулюванні умови підказок типу: граматична невідповідність між умовою та варіантами відповідей; повторення у правильній відповіді слів з умови; використання прикладів з підручника чи лекції як тестових завдань; – найдовша правильна відповідь; найдетальніша правильна відповідь; дистрактори, що виключають один одного; ситуації, коли одне тестове завдання є підказкою для другого [2, с. 176-177].

З практичного досвіду конструювання тестів можна запропонувати таку послідовність їх складання:

1 етап. Визначення мети тестування.

2 етап. Добір змісту навчального матеріалу.

3 етап. Проектування матриці тесту.

4 етап. Проведення тестування.

5 етап. Оцінювання та аналіз результатів тестування [5, с. 238].

Розглянемо детальніше типи тестів, які використовуються для перевірки рівня сформованості комунікативних вмінь та навичок учнів з іноземної мови.

Найпоширенішими є такі форми тестових завдань: закрита форма (завдання множинного вибору, завдання альтернативного вибору, завдання на відповідність, завдання на правильну послідовність); відкрита форма (вільний виклад, доповнення).

Завдання закритої форми — це такі форми тестового завдання, за якої дається кілька готових відповідей, що мають правдоподібний зміст, але тільки одна (або обмежена кількість) з них є правильною. Відповідей може бути 2, 3, 4, 5 і більше. Завдання закритої форми будуються у вигляді стверджувального речення, тобто у вигляді правильного чи хибного висловлювання. Завдання має бути завершеним реченням, стислим, чітким і ясним, із 7 ± 2 слів без зайвих слів або значень. Зрозумілість завдання має бути стовідсотковою.

Завдання в тесті повинні мати поточну цифрову нумерацію. Відповіді в завданнях закритого типу також мають цифрову нумерацію.

До кожної групи завдань однакової форми необхідно надати інструкцію, що починається з дієслова: «*Оберіть правильну відповідь...*»; «*Обведіть...*»; «*Підкресліть...*».

Завдання на відповідність. Приклад інструкції: «Встановіть відповідність між правими і лівими елементами завдання, а відповідь запишіть у вигляді правильної комбінації цифр і літер».

Завдання на правильну послідовність. За допомогою цих завдань можна перевірити порядок дій, рішення задач, послідовність історичних подій, знання

законів і визначень. Приклад інструкції: «Дайте визначення поняття «...», використовуючи наведені нижче слова та словосполучення...».

Завдання відкритої форми — це ті, відповіді до яких не подаються. На кожне запитання випробовуваний повинен запропонувати свою відповідь: дописати слово, словосполучення, речення, знак, формулу тощо [1, с. 96-98].

Розглянемо детальніше використання тестів для контролю рівня сформованості навичок аудіювання. Від рівня оволодіння аудіюванням значною мірою залежить не лише здатність учня до успішного усвідомленого сприйняття іноземної мови, а й його готовність до реалізації всіх інших видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письма [3, с. 45].

Відомо, що в практиці викладання іноземних мов методика навчання аудіювання найменш розроблена, тому що сприйняття і розуміння усного мовлення є досить складною психічною діяльністю. Головним практичним завданням в навчанні аудіювання є навчання учнів сприйняття іноземної мови в умовах, наближених до реальних [4, с. 287].

Вибір форми тестування для перевірки навичок аудіювання в першу чергу залежить від типу аудіювання. Коротко розглянемо його типи:

- **Вибіркове вилучення інформації**. Цей вид аудіювання передбачає, що слухач виділяє в мовленнєвому потоці певну інформацію, яка його цікавить, при цьому не звертаючи увагу на все «зайве». Такою інформацією зазвичай є конкретні дані: імена, номери телефонів, назви місць, дати, різні перерахування, приклади, аргументи.
- **Розуміння основного змісту**. Слухач має зрозуміти і запам'ятати основну ідею прослуханого тексту, відокремити важливі відомості від другорядних. Для перевірки зазвичай задають питання про мотиви мовця, його ставлення до теми, просять дати назву прослуханого тексту, щоб воно відображало його суть.
- **Детальне аудіювання**. Тут від слухача потрібно повне розуміння ідеї тексту, його прямого і непрямого смислу, а також всіх дрібниць, згаданих в ньому

При складанні тестів на перевірку рівня сформованості вмінь аудіювання слід звертати увагу, по-перше, на мету аудіювання (перевірка вмінь переглядового, детального чи вибіркового аудіювання), а по-друге, на правильний вибір типу тестування. При перевірці вмінь вибіркового аудіювання використовують тексти закритого типу: множинний чи альтернативний вибір, при перевірці вмінь переглядового аудіювання доцільніше використовувати тести закритого типу: встановлення відповідності або встановлення послідовності, а під час перевірки детального – тести відкритого типу: вільний виклад або тести закритого типу множинного вибору.

Отже ми можемо зробити висновок, що тестування є якіснішим і об'єктивнішим способом оцінювання, його об'єктивність досягається шляхом стандартизації процедури проведення, перевірки показників якості тестових завдань і тестів взагалі.

Література

1. Аванесов В. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2002. 240 с.
2. Болюбаш Я. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідність. К.: Майстер-клас, 2007. 272 с.
3. Коньшева А. Контроль результатов обучения иностранному языку. Минск: Четыре четверти, 2004. 144 с.
4. Панова Л. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
5. Чельшкова М. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.

Olexandra Kostyts. Features of test control of knowledge, skills and abilities of pupils of high school of general secondary education institutions. The research is devoted to the problem of controlling and verifying the level of formation of knowledge and skills of high school students through testing. The advantages and disadvantages of testing as a means of control are determined. The principles and rules for constructing tests are described. Varieties of tests are considered. The

author analyzed the feasibility of using tests to test the level of formation of the skills of listening to high school students.

Keywords: testing, knowledge control, skills, listening.

Куликова Євгенія,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Філологія»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Павленко О.Г., д. філол. н., проф., декан
факультету іноземних мов МДУ

НОВЕЛІСТИКА О.ГЕНРІ ТА І. КАЧУРОВСЬКОГО В ОЦІНЦІ СУЧАСНИХ КРИТИКІВ

Статтю присвячено комплексному вивченню новелістики О. Генрі та І. Качуровського. Акцентовано на проблемах рецепції творчості письменників у контексті українсько-англійських літературних взаємин, визначено шляхи популяризації їхньої спадщини у світовому культурному просторі.

Стаття надає повну картину рецепції новелістичної творчості О.Генрі та І. Качуровського вітчизняними і зарубіжними літературознавцями.

Ключові слова: новела, критика, рецепція, типологія, художнє надбання.

Проблема полягає в здійсненні ґрунтовного аналізу історико-літературних розвідок, загальнотеоретичних праць про творчість О.Генрі та І. Качуровського з урахуванням особливостей наявних у них критичних оцінок, висновків і аргументацій.

Актуальність дослідження зумовлюється тим, що питання, пов'язані з вивченням спільного вихідного підґрунтя новелістики О.Генрі та І. Качуровського, характеристикою та критичною оцінкою творчості обох майстрів, в українському літературознавстві системно не досліджувались.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Критична рецепція творів І. Качуровського і О. Генрі репрезентована переважно статтями, за винятком

майже дисертації О.Павленко («Рецепція прози І. Качуровського в англomовному світі», 2007), О. Бросаліної («Художньо-естетичні засади неокласицизму і творчість Михайла Ореста та Ігоря Качуровського», 2003), монографії П. Сороки («Психологічна проза Ігоря Качуровського», 1998). Окремі фрагменти художньої майстерності обох митців окреслено в працях В. Базилевського, С. Жигун, І. Левідової, В. Державина, Е. Райса, М.Сміта та інших, проте ґрунтовне опрацювання новелістики митців, пов'язаного з його рецепцією в світовому літературному просторі, визначенням спільних її основоположних рис, не виступало об'єктом їхнього наукового зацікавлення.

Практичне значення. Значення дослідження полягає насамперед у тому, що всебічний аналіз прози письменників відкриває нові можливості для розвитку порівняльного літературознавства. Крім того, результати дослідження можуть бути використані при вивченні проблем інтерпретації та рецепції художнього тексту. Також при дослідженні творчості О.Генрі та І. Качуровського, зокрема, їхньої прози, при підготовці теоретичних курсів і семінарів з історії світової та української літератури, порівняльного літературознавства, теорії та практики інтерпретації художнього тексту.

Виклад основного матеріалу. В історії і теорії літератури термін «новела» означає одну із форм розповідної художньої творчості, яка характеризується кількома важливими рисами: максимальна стислість, гострий, навіть парадоксальний сюжет, нейтральний стиль викладу, відсутність психологізму і описовості, несподівана розв'язка. Фабульна конструкція новели схожа з драматичною, але є зазвичай простішою.

Визначальними рисами творчих особистостей О. Генрі й І. Качуровського є художньо вмотивована цілісність їх письменницької концепції, яка забезпечує здатність митців до якісної структурної організації творів, вміння окреслити досконалість і завершеність кожного з фрагментів; спробу додати щось нове, культурно і суспільно-вартісне для збагачення певної національної літератури. Перші поступки такого входження, які популяризували прозу авторів в іншомовному світі, відстежуються через критичні виступи,

рецензії, відгуки в періодичних виданнях, дискусії, літературно-художні часописи і, зрештою, – переклади, що є найбільш промовистою формою сприйняття літературного твору в інонаціональному просторі [11, с.137].

Оригінальність новели О. Генрі – в нетрадиційній організації матеріалу, в зображенні звичайного і тривіального у несподіваному ракурсі, завдяки чому серйозні проблеми сприймаються легко [10]. Новела О. Генрі – це одночасно і жартівливе оповідання, й оповідання парабола, осмислення якого починається за межами твору. Потішна ситуація допомагає виявити нісенітницю дійсності. Розвиваючись у руслі сатирико-гумористичної традиції, О. Генрі збагатив її засобами комічного, ідучи від «дикого гумору» Заходу, з його гіперболізмом і гротеском, до сатиричного зображення життя «у формах самого життя», не виходячи за межі життєвої достовірності [9, с. 40].

О. Генрі – один з найпопулярніших американських новелістів початку ХХ століття, добрий талант, який у своїх коротких динамічних оповіданнях та новелах дарує людям віру в любов, без чого не може бути життя, як його не може бути без кисню у повітрі. Він блискучий майстер. Як вдало відзначила І. Левідова, твори американського письменника – «...не поверхова імітація літературних прийомів – це завжди комічний бурлеск, маленька петарда, яка розриває соціально-побутові, психологічні штампи [3, с. 19] ». Проте упродовж усього життя і після смерті великого письменника більшість літераторів, які висвітлювали творчість О. Генрі, розходилися у своїх критичних оцінках і висновках.

Критики 20-х років так і не змогли визначити місце О. Генрі в американському письменстві. Проте 30-ті роки стали значним етапом у вивченні творчості письменника, адже в цей час були оприлюднені нові матеріали про ранній період його літературної діяльності, збірник творів тієї пори, а також перша і єдина бібліографія англійською мовою. Її упорядник П. Кларксон, прихильник і ентузіаст таланту О. Генрі, провів об'ємну систематизацію праць, опублікованих у різноманітних журналах і газетах, встановивши їх хронологію. Його розвідка є великим внеском у наукове

осмислення творчості письменника. Книга Г. Ленгфорда «Alias O. Henry: A Biography of William Sydney Porter» (1957) – серйозна і фундаментальна праця, що містить об'єктивне (у порівнянні з попередніми книгами про письменника) дослідження сильних та слабких аспектів творчості новеліста. Критик писав, що важливим фактором було те, що попри суперечки літературознавців новели О. Генрі є улюбленими серед читачів, і це слід враховувати в оцінюванні його творчого доробку [2, с. 2].

В україномовному світі перші згадки про О. Генрі як новеліста, з'явилися в оцінках М. Шагинян, яка підкреслила людинознавчий зміст як домінанту художнього світу митця, що проступає крізь галерею образів і типів. У 30-х роках ХХ-го століття найбільшу роль у популяризації О. Генрі-митця відіграв Б.М. Ейхенбаум. У статті «О. Генрі і теорія новели», яка була написана 1925 року, вчений звернувся до морфології новели, виявив і продемонстрував структуру компонентів новел, розкрив особливості художньої манери письма, своєрідність авторського наративу.

60-ті роки ХХ-го століття були не тільки політичною «відлигою», а й ознаменували нове життя прози О. Генрі у культурі слов'янського простору, якісні зрушення в літературній рецепції його текстів. За двадцять років такі зміни відображалися не тільки в укладанні збірок його новел, а й у появі нових досліджень його творчості в республіках тодішнього СРСР. Розгорнута публікація І. Левідової «О. Генрі і його новела» (1973) стала помітним ґрунтовним варіантом літературної рецепції особистості і творчості класика американської літератури, в якому дослідниця представила широку історико-літературну інтерпретацію творчого доробку О. Генрі, його значення для світової літератури. Розповідь про життя письменника викладена паралельно з аналізом його творів, до того ж біографію і художні шукання О. Генрі І. Левідова розглянула в контексті суспільно-історичної епохи, критично переосмислюючи вже відомі біографічні праці.

Яскрава постать О. Генрі не залишила байдужим українське письменство та широку читацьку аудиторію. З його творами були знайомі О. Вишня,

К. Котко, Ю. Вухналь, В. Чечвянський, Юхим Гедзь, Леонід Чернов, О. Слісаренко, Ю. Яновський, М. Зеров, М. Йогансен, В. Стефаник, О. Кобилянська, В. Підмогильний, Б. Лепкий, А. Любченко. Українського читача з новелою О. Генрі познайомив Остап Вишня, який переклав деякі його твори у 1924 році (збірка «Любовні напої»)[2, с. 4].

Важливою постаттю у вітчизняній новелістиці без сумніву займає постать Ігоря Васильовича Качуровського. Оцінюючи його творчість, можна провести паралель між ним та О.Генрі, оскільки їх проза динамічна та витончена, досконала за своєю будовою. Вона наповнена гумором та легкою іронією. Крім цього новели І. Качуровського «Шлях невідомого», «Дім над кручею» та новела О. Генрі «Королі і Капуста» мають дуже схожу композиційну структуру. Вони виглядають як низка новел, які представлені окремими творами, але разом відтворюють певну закінчену цілісність.

Якщо говорити про сюжет розглянутих нами романів «Шлях невідомого», «Королі та капуста», «Викрадений» або «Пригоди Давіда Бальфора», можна дійти висновку, що його створено за всіма ознаками пригодницького жанру: від першої до останньої сторінки ці твори тримають читача у напрузі, очікуванні чогось особливого й несподіваного [12, с. 335]

Сприйняття творчості І. Качуровського за кордоном визначається насамперед інтенсивною діяльністю української еміграції. Знайомство з працями зарубіжних літературознавців і критиків, зокрема, В. Державина, Е. Райса, І. Костецького, А. Кузнецова, Маргарет Сміт, Марти Тарнавської дає змогу визначити шляхи, що ними входила проза І. Качуровського в англомовний дискурс [11, с.137].

Незважаючи на явну талановитість в прозі, І. Качуровський був дуже багатогранною особистістю, а саме поетом, перекладачем, редактором, радіожурналістом, викладачем, віршознавцем, літературним критиком та автором підручників. Михайло Слабошпицький у передмові до «Променистих силуетів», назвав Ігоря Качуровського «однаково беззаперечним авторитетом у критиці, літературознавстві, теорії літератури,

перекладацтві та в поезії і прозі» [6, с. 7]. Володимир Базилевський порівняв його творчість із «єдиною вивершеною будівлею, де поезія тільки один із поверхів. Решта проза, переклади, літературознавство, теорія літератури, критика. А ще педагогічна діяльність, пов'язана передусім з освоєнням потужного материка західноєвропейських літератур» [1, с. 8]. Не можна не погодитися з тим, що він досяг справжніх вершин в українській літературі та літературознавстві, залишивши по собі воістину унікальний доробок [8, с. 274].

Творчими плодами письменника, як слушно зауважує О. Бросаліна є, передусім, п'ять книг поезії, в яких відчувається впевнений почерк спадкоємця неокласичної школи, залюбленого в досконалість традиційних поетичних форм і у світ вічних образів європейської культури. Це «Над світлим джерелом» (1948), «В далекій гавані» (1956), «Пісня про білий парус» (1971), «Свічада вічності» (1990) і «Осінні пізньоцвіти» (2000, 2001). Окремо стоїть поема «Село в безодні», присвячена трагедії українського села в роки розкуркулення та голодомору (перше видання — 1960) [2, с. 8].

Як перекладач, Ігор Качуровський йде стопами Миколи Зерова та його однодумців, працюючи з оригінальними текстами на понад двадцяти світових мовах (переважно – без посередництва підрядників) і культивуючи максимально точне відтворення змісту й форми першотвору. Окремими виданнями вийшли такі його перекладацькі праці: «Франческо Петрарка. «Вибране» (1982), «Золота галузка: Антологія іберійської та ібероамериканської поезії» (1991), «Окно в українську поезію» (1997), «Стежка крізь безмір: Сто німецьких поезій (750-1950)» (2000). На черзі – видання перекладу «Пісні про Ролянда» (виконаного силабічним розміром оригіналу) і повного зібрання перекладів Качуровського, яке охопить понад 650 поезій або поетичних фрагментів понад 350-х авторів. Поза корпусом поетичних перекладів стоїть переклад містичної драми Алехандра Касони «Човен без рибалки» (2000).

До прозового доробку Ігоря Качуровського зараховуємо романи в новелах «Шлях невідомого» (1956) і «Дім над кручею» (1966), повість «Залізний куркуль» (1959, 2005) та низку окремих новел.

Ігор Качуровський не раз висловлювався, що вважає себе здебільшого прозаїком, а в одному інтерв'ю зауважив, що проза потребує навіть більше натхнення, ніж поезія чи поетичний переклад. Ці твердження здаються аж надто категоричними, але з ними неможливо не рахуватися.

Спираючись на його неопубліковану «Творчу автобіографію» можна накреслити таку хронологію: 1946 р. з'являється перша його друкована поезія, а 1947-го він дістає премію літературного конкурсу в Зальцбурзі за новелу «Пашпорт». У травні того ж року в листуванні Качуровського з Михайлом Орестом з'являється перша згадка про «Пашпорт», а далі й про інші новелі, які згодом увійшли до «Шляху невідомого»: Орест перебирає на себе функції мовного редактора цих рукописів і посередника між автором та редакціями еміграційних літературних журналів, що видавалися на території повоєнної Німеччини. Орестові оцінки сповнені ентузіазму: «Я вважаю Вас за одного з найсильніших наших прозаїків...»; «Це та проза, якої мені хочеться [2, с. 6]». В унісон звучать оцінки Володимира Державина, провідного теоретика українського неокласицизму на Заході, який створив разом з Орестом опозиційну до очолюваного Юрієм Шерехом МУРу групу «Світання». У рецензії на «Шлях» Державин називає його «книгою, що може бути сміло зарахована до шедеврів – не таких вже й численних, на жаль, – українського мистецтва психологічної новелі» [2, с. 15].

«Шлях невідомого» – це дванадцять епізодів з життя героя – молодого інтелігента, який у роки Другої світової війни опинився між пекельними жорнами двох демонічних диктатур, сталінської і гітлерівської. Ця історія постійних втеч від смертельної небезпеки, розказана просто і небагатослівне, лишає по собі враження незнищенності доброго начала в людині, яке рятує її серед жорстокості і брутальності воюючих армій [13, с. 168].

Роман здобув справжню популярність в українського читача на еміграції та був високо поцінований критиками і не лише українськими. Так, Еммануїл Райс, у своїй доповіді на публічному обговоренні «Шляху невідомого» в Парижі, зазначив, що поезія – безмежна, натомість у царині прози для культурної людини вистачає яких п'ятдесяти творів, аби перечитувати їх щокілька років протягом усього свого життя. Саме до таких творів і належить «Шлях невідомого», що його, на думку Райса, необхідно було б перекласти на всі широко розповсюджені мови світу. Англійський переклад ми вже маємо – його виконав Юрій Ткач і вийшов він в Австралії під назвою «*Because deserters are immortal*» («Бо дезертири – безсмертні») [13, с. 176].

Про дальшу долю героя «Шляху невідомого» читач довідається з роману «Дім над кручею» – який так само складається з дванадцятьох новел-епізодів.

Саме в цих двох останніх творах Ігор Качуровський – вустами головного героя, який не має жодного бажання захищати «загарбників-визволителів» – виразив образу на тоталітарний режим. Сніжана Жигун, аналізуючи діалогію, наголосила: «Головний герой «Шляху невідомого», що вважає для себе аморальним захищати у Другій світовій війні лад, який розкуркулив і знищив його родину, замість йти на війну, вирушає через розірваний фронт у рідне село, де не був понад 10 років» [7, с. 135]. Герой, мабуть, подібно до Ігоря Качуровського, прагне свободи та вірності своєму народові, а не служби та потурань двом могутнім тоталітарним ідеологіям, між якими опинився. Зрештою, наприкінці твору протагоністові вдається повернутися до рідного дому: «Серце моє застукало нестримно, і радістю, доти незнаною, пройнялося моє ество... Мене впізнали... Я переконався, що всі мої вчорашні хворі сумніви були безпідставні і що я дійсно – в своєму селі» [5, с. 153].

Утім, Ігор Качуровський ніколи не був засліпленим мріями романтиком, розуміючи, що стіни (хоч які рідні) не вбережуть у такий час від небезпеки, що чекала на кожному кроці. Тому історія боротьби не завершується зі щасливим поверненням – і в метафоричному «Домі над кручею» героєві не уникнути відчуття тривоги і передчувань недоброго [8, с. 275]. Цікаво, що автор жодного

разу не згадує у діалогії топографічних назв, ані справжніх імен. Як слушно підмітила Сніжана Жигун, «від дому над кручею герой починає шлях у невідомість. Попри те, що твір пишеться через 20 років після зображуваних подій, немає жодних вказівок, яке життя знайшов герой на еміграції» [4, с. 136].

Отже, попри неоднозначність і подекуди контроверсійний характер критичної рецепції новелістики О.Генрі та І. Качуровського, маємо підстави стверджувати, що їх творчість є промовистим свідченням збагачення традицій вітчизняного та світового письменства.

Література

1. Базилевський В. Ігор Качуровський Дійсність і уява. Слово «Просвіти». 2012. С. 8–9.
2. Бросаліна О. Художньо-естетичні засади неокласицизму і творчість Михайла Ореста та Ігоря Качуровського : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.06. Київ, 2003. 21 с.
3. Внуков Н. А. Тот, кто называл себя О. Генри. Л., 1969. 55 с.
4. Жигун С. Хронотоп та жанрова специфіка діалогії «Шлях невідомого» та «Дім над кручею» І. Качуровського. Літературознавчі обрії : пр. молодих вчених. Київ, 2010. С. 134–140.
5. Качуровський І. Дім над кручею/ Мюнхен : Дніпрова хвиля, 1966. 267 с.
6. Качуровський І. Променисті силвети: лекції, доповіді, статті, есе, розвідки. Київ, 2008. 767 с.
7. Качуровський І. Шлях невідомого: Дніпрова хвиля. Мюнхен, 1956. 156 с.
8. Качуровський І. Inmemento. Всесвіт. 2013. С. 274–275.
9. Левидова И. М. О. Генри и его новелла М., 1973. 249 с.
10. Рада І. М. Із любові до мистецтва: як аналізувати новели О. Генрі Зарубіжна література в навчальних закладах. 2001. С. 17–18.
11. Павленко О. Г. Рецепція прози Ігоря Качуровського в англomовному світі (на матеріалі перекладів романів “Шлях невідомого”, “По той бік безодні”) : дис. ... канд. філолог. наук: 10.01.05. Київ, 2007.

12. Павленко О. Г. Сюжетно-композиційні домінанти прози Ігоря Качуровського в силовому полі світового письменства. Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: лінгвістика і літературознавство: міжвуз. зб. наук. ст. 2008. Вип. XVI. С. 328–334.
13. Сорока П. Психологічна проза Ігоря Качуровського. Тернопіль, 1998. 245 с.

Kulikova Yevgeniia. O. Henry's and I. Kachurovsky's short stories in contemporary critical assessment. The article is devoted to the comprehensive study of the novels of O. Henry and I. Kachurovsky. The study focuses on the problems of reception of the writers' creative works in the context of Ukrainian-English literary relations as well as determines the ways of popularizing their heritage in the world cultural space.

The article provides a complete picture of reception their novels by Ukrainian and foreign scholars in literature.

Key words: *novels, criticism, reception, typology, artistic heritage.*

*Анастасія Максєва,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Філологія»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Городнюк Н.А., д.філол.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемі формування мовної компетенції учнів середньої школи на уроці англійської мови. Було розглянуто структуру і засоби мовної компетенції та різновиди форм розвитку мовленнєвих навичок учнів.

Ключові слова: *мовна компетенція, мовленнєві навички, мовна особистість, мовна діяльність.*

Постановка проблеми. Головне завдання вивчення іноземної мови у середній школі полягає у розвитку уміння в учнів використовувати іноземну мову як засіб взаємодії культур і цивілізацій теперішнього світу. Ця мета зумовлює взаємний зв'язок комунікативного, соціального і культурного розвитку учнів через прийоми іноземної мови, направлені на підготовку їх до міжкультурного спілкування в різних галузях життя.

Формування в учнів умінь і навичок спілкування іноземною мовою означає здобуття ними належного рівня для здійснення комунікації у сферах життєдіяльності. А саме розвиток можливості і готовності до здійснення спілкування чотирма його видами: розуміння (аудіювання), читання, говоріння, письмо. Саме тому проблема формування мовної компетенції у середній школі (на матеріалі англійської мови) є актуальною для дослідження в даній статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення комунікативного підходу у навчанні іноземних мов відбулося внаслідок методичного усвідомлення наукових здобутків у галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов таких вчених як О.О. Леонт'єв, І.О. Зимня, Ю.І Пасов, С.Ф. Шатілов, Г.В. Рогова та інші. Науковцями окреслені численні типові мовленнєві ситуації, які за критерієм схожості поєднуються у великі групи, утворюючи сферу спілкування.

Об'єктом дослідження є процес формування мовної компетенції учнів середньої школи.

Предмет дослідження – педагогічні обставини, що забезпечують формування мовної компетенції учнів на уроках англійської мови.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній перевірці особливостей формування мовної компетенції учнів середньої школи на уроках англійської мови.

Розвиток сучасного світу вимагає соціальне замовлення на мовну особистість, яка має бути всебічно розвиненою, національно свідомою, духовно багатою, яка вміє орієнтуватись у розмаїтті різнопланової інформації і здатна

вільно, у бездоганній мовній формі висловлювати і відстоювати власні життєві переконання. Саме тому головне завдання освіти сьогодення – формування особистості з комплексом життєво важливих компетенцій, що необхідні для становлення особистості, її самореалізації, виконання відведених їй функцій, існування у соціумі нарівні з іншими.

Формування мовної особистості, яка була б спроможна на точне висловлювання своїх думок й переконань, на вираження потреби, та могла брати активну участь у процесі спілкування і вдало використовувати мовні засоби згідно до поставленої мети, цілей і завдань спілкування, зумовлює потребу у виробленні такого формування [1, с.59].

Формування мовної особистості – досить складний процес і починається він зі школи, продовжується у ВНЗ. Головною ознакою мовного розвитку особи є комунікативність, тобто здібність до спілкування, визначена активним використанням засобів мови, здатність до сприйняття і відтворення суті висловлювання опонента і розвивати особисте, вміння осмислено сприймати і переказувати усні й письмові тексти. Мовленнєва компетенція складає комплекс знань і вмінь, необхідних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Як людина вміє спілкуватись – ось найважливіший показник загальної її культури та творчих здібностей [2, с.68].

Мовна особистість – це система, яка утворюється і розвивається в суспільстві, базуючись на вираженні і зміцненні соціальних відносин і взаємодій. Цій особистості, за її функціями, властиві такі якості, що впливають на мовну відкритість і доступне сприйняття [2, с.72].

Рівнева організація властива поняттю мовної особистості. Це означає, що людина у процесі свого мовного розвитку робить перехід від низького рівня до вищого. У понятті мовної компетенції чітко прослідковується зв'язок мови з особистою свідомістю, із поглядами на світ людини. Мова людини найбільш повно відображає її внутрішній світ, слугує основою знань про особу, що спілкується.

Мовна компетенція – це знання учасниками комунікації норм і правил сучасної літературної мови і вміле їх використання.

У процесі вивчення іноземної мови учень перебуває в певному соціальному середовищі, бо постійно взаємодіє зі своїм учителем та однокласниками. Такий вплив утворює в нього вміння опанувати і оцінювати якості інших людей, колективу в цілому, сприяє набуттю соціального досвіду спілкування з людьми. Етичні норми, що ними користуються товариші та вчитель, інші погляди, ставлення до праці, до навчання, дисциплінованість, цілеспрямованість, повага один до одного, смаки – це все сприймається як суспільні норми, засвоюється ним і буде включено в структуру поведінки учня.

Формування мовної особистості – це тривалий процес, який полягає у об'єднанні всіх творчих зусиль та спонуканні до переглядання процесу навчання шляхом синтезу різних підходів. Необхідно поєднати творчі зусилля науковців та вчителів – практиків з метою визначення конкретних шляхів, методів та прийомів, які сприятимуть формуванню мовної особистості кожного учня в процесі навчання іноземної мови [3, с. 12].

У державних документах України, зокрема в Законі «Про освіту», в Законі «Про мову» іноземна мова поставлена на друге місце після державної української мови. Інтеграція до світової спільноти потребує бездоганного володіння іноземними мовами. Без таких знань вийти на міжнародний рівень просто неможливо. Саме тому перед вчителем англійської мови поставлене сьогодні надважливе завдання – навчити учнів іншомовному спілкуванню та забезпечити активізацію комунікативної діяльності на уроці. На відміну від інших предметів, іноземна мова – це ціла галузь, що розкриває перед учнями і іншомовну культуру, і нові стилі життя, дає зрозуміти іноземний менталітет.

Найкраще навчання мовленню – це спілкування. На уроці англійської насамперед треба працювати за принципом мовної «спіралі» – коли із коротенького речення, поданого вчителем, виростає ціла колективна розповідь [4, с. 68]. Кожне наступне речення повторюється хором, будь-яке висловлювання учня вибудовується за схемою: скажи – доведи – зроби

висновок. Наприклад : I love Ukraine – I love Ukraine very much – I love Ukraine very much because it is my motherland.

Для надання мовній діяльності учнів характеру природного спілкування, посилення емоційності мовлення, підвищення інтересу до вивчення мови, можна запропонувати учням вживати слова і словосполучення, потрібні для спілкування, наприклад, вступні формули: my story deals with..., I'd like to dwell on..., I'm going to say a word or two about..., I'd like to draw your attention to ...; формули, що поєднують окремі речення у зв'язне висловлювання: the matter is that, the thing is that, the fact is that, the point is that, as a matter of fact; формули, що виражають власну думку: in my opinion, to my mind, as far as I am concerned або власне ставлення: I am interested in, I am fond of, I am keen on, I am enthusiastic about [5, с. 43].

Англійська мова дуже багата на афоризми. Можна використати на уроці принцип «мислення афоризмами». Спілкування буде дуже плідне. Наприклад: Success consists of going from failure to failure without loss of enthusiasm, fall seven times and stand up eight, there are no shortcuts to any place worth going, you only live once, but if you do it right, once is enough [5, с.39]

За допомогою музики, запису дитячих пісень, музичних ігор, виконаних носіями мови, можна зробити фізкульт хвилинки, щоб, співаючи, виконувати різні дії та рухи і запам'ятати слова – дії. Кожна інтерактивна технологія допомагає добре вивчити і закріпити граматичний матеріал, адже дітям цікаво отримувати знання невимушено. І це дає свою результативність. Кожному вчителю англійської мови непогано б виробити свої правила, що допоможуть зробити урок яскравим, насиченим, незабутнім.

Література

1. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. / Сост. А. Леонтьев. М.: Рус. яз., 1991. (Методика и психология обучения иностранным языкам). 360с.
2. Пассов Е. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе. АДД, 1981. 170 с.

3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
4. Онищук В. Урок в современной школе. М., 1982. С. 190.
5. Гальскова Н. Теорія навчання іноземних мов: лінгводидактики та методика: [Навч. Посіб. для студ. лінгв. ун – тів і фак. ін.мов вищ. пед.навч. закл.]. М.: Видавничий центр «Академія», 2004. С.35-54.

Anastasiia Maksaieva. Features of forming linguistic competence in high school English class. The article deals with the problem of linguistic competence formation of high school students in English language lesson. The structure and means of linguistic competence and varieties of forms of development of language skills of pupils were considered.

Key words: *linguistic competence, speech skills, linguistic personality, linguistic activity.*

Олена Малакуцько
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Мараховська Н.В., к.пед.н., доцент
кафедри італійської філології МДУ

ПРОБЛЕМА УПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблему упровадження тренінгових технологій на уроках з іноземної мови у старшій школі. Розкрито поняття «тренінг» та «тренінгові технології», охарактеризовано основні ознаки технології. Визначено та описано специфічні риси освітнього тренінгу. Описано переваги та недоліки тренінгових технологій, умови упровадження тренінгових технологій в старшій школі. Визначено етапи організації уроків-тренінгів, перелічено найефективніші тренінгові прийоми, що призначені для використання на уроках іноземної мови в старшій школі.

Ключові слова: *тренінг, технологія, іноземна мова, інновації, загальна середня освіта.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та інформатизації сучасного суспільства до освіти ХХІ століття загалом, та мовної освіти зокрема, висувуються нові вимоги. У Законі України «Про освіту» [6] вказується, що місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування у галузі загальної середньої освіти в межах їх компетенції повинні сприяти проведенню інноваційної діяльності та впровадженню інноваційних технологій в системі загальної середньої освіти. Саме тому звернення науковців і практиків до такого інструменту, як технології, є обґрунтованим.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли соціально-економічна ситуація в Україні знаходиться в стані перманентних змін і трансформацій, як ніколи продовжує зростати потреба в творчих особистостях, потреба у творчій активності спеціаліста, в його розвиненому мисленні, в умінні конструювати, оцінювати, раціоналізувати. Вирішення цієї проблеми багато в чому залежить від змісту і методики навчання учнів в закладах загальної середньої освіти, це зумовило необхідність модернізації освіти, переосмислення теоретичних підходів і накопиченої практики роботи в школі.

Реалізації даного пріоритету в освіті сприяють саме педагогічні інновації. Інновації в освітній діяльності ми розглядаємо як використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для одержання ефективного результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю. Серед інноваційних технологій викладання в школі можна назвати впровадження тренінга в реальний процес навчання у закладах загальної середньої освіти .

Мета нашого дослідження полягає в тому щоб проаналізувати проблему упровадження тренінгових технологій на уроках з іноземної мови у старшій школі та відокремити етапи організації уроків-тренінгів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Велику теоретичну цінність і практичну значимість у дослідженні проблеми тренінгу мають праці психологів і педагогів І. Авдєєвої, Д. Джонсона, Т. Зайцевої, Ю. Ємельянова, Г. Ковальова,

Д. Лі, С. Макшанова, Г. Марасанова, І. Мельникової, К. Мілютіної, Г. Моніної, Л. Панченко, Б. Паригіна, Л. Петровської, Н. Хмель та ін.

Проблемі добору та класифікації вправ і відповідних методичних прийомів, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвих умінь, присвятили свої праці Н. Бондаренко, О. Глазова, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Стельмахович.

Викладення основного матеріалу. Як зазначає Ю. Сурмін, назву «технологія» процес діяльності отримує тільки тоді, коли його спрогнозовано, визначені кінцеві властивості продукту та способи його отримання, цілеспрямовано сформовані умови для реалізації та надано хід процесу, а отримуваний результат максимально відповідає очікуваному зразку, що можна діагностувати [10, с. 178].

На думку В. Лютого, основними ознаками технології є: розділення, розчленування процесу на внутрішньопов'язані між собою етапи, фази, операції; координованість і поетапність дій, направлених на досягнення очікуваного результату; однозначність виконання процедур й операцій (вирішальна, неодмінна умова досягнення результатів, адекватних поставленій меті) [8, с. 44-47].

У наш час дуже популярними є інтерактивні технології навчання, до яких віднесено і тренінг. Тренінг як інноваційна форма навчання сформувався на початку ХХ ст., а вже в 1950-ті – 1970-ті рр. тренінг розвивається як форма розвитку соціально-психологічних умінь, здібності особистості взаємодіяти з оточуючими людьми. У наш час тренінг має широке застосування, вийшовши за рамки практичної психології та підготовки фахівців. Його використовують педагоги і психологи в роботі з дітьми та підлітками, він знаходить застосування в загальній і професійній освіті, у вихованні та розвитку особистості, у корекційно-педагогічній роботі.

Р. Баклі та Дж. Кейпл визначають тренінг як сплановані та систематичні зусилля щодо модифікації чи розвитку знань, умінь, установок людини

засобами навчання, завдяки яким можна досягнути ефективного виконання одного чи декількох видів діяльності [3, с. 22-28].

У науковій літературі не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг». Тренінг трактується і як форма навчання, і як форма групової роботи, і як метод, і як засіб, і як технологія. Вивченням тренінгу як засобу формування практичних умінь і навичок, форми навчання, форми групової роботи займалися, І. Вачков, Лі Девід, М. Кларин, Л. Петровська, К. Рудестам.

Доцільно проаналізувати підходи науковців щодо тлумачення поняття «тренінг». В. Величко та Л. Кирилюк розглядають це поняття як спеціальну форму організації діяльності, що переслідує конкретні і прогнозовані цілі, які можуть бути досягнуті у відносно короткий термін [5].

На думку Д. Карпиевич та Е. Карпиевич тренінг це – сплановані та систематичні зусилля з модифікації чи розвитку знань, умінь, установок людини засобами навчання [5].

І. Бопко вважає, що тренінг це – запланований процес, призначений надати соціально-значиму інформацію, поповнити і оновити знання, створити умови для формування умінь і навичок, ставлень [7].

Ю. Сурмін зазначає, що тренінг – це форма соціально-педагогічної діяльності, спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання [10].

Ми погоджуємося з думкою В. Бевз, який визначає мету тренінгу так: інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь; опанування нових технологій у професійній сфері; зміна погляду на проблему; зміна погляду на процес навчання, аби зрозуміти, що він може давати наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, представників різних відомств, які впливають на розв'язання цих проблем;

активізація громадськості щодо розв'язання актуальних проблем; здобуття альтернативної громадянської освіти [2].

Також автор зазначає, що у тренінгу широко використовуються методи, спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Усі вони об'єднуються під назвою «інтерактивні техніки» і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу. Такий вид роботи, як правило, застосовується: під час початкового привітання та вступної частини щоденних занять; коли треба вислухати одного або декількох промовців, зокрема під час читання лекції або проведення колективної презентації перед аудиторією; під час обміну результатами роботи, виконаної у складі малих груп; наприкінці тренінгу для підбиття підсумків і завершення заняття. Автор наголошує на тому, що переваги групової роботи полягають у тому, що з інформацією та досвідом можуть ознайомитися всі члени групи. Крім того, існує можливість легко давати інструкції одразу всім учасникам. Важливо також, що окремі учасники неспроможні відразу брати активну участь у навчанні, відчувають обмеження можливостей засвоєння матеріалу, їм легше адаптуватися до умов тренінгу у великій групі.

У своєму дослідженні В. Бевз визначає такі види тренінгів (залежно від мети): психологічні, просвітницькі, освітні, тренінги лідерських якостей, ефективного спілкування тощо [2].

Провідною інтерактивною технологією для навчання іноземної мови ми обрали освітній тренінг. Науковці В. Величко, Д. Карпевич, Е. Карпевич, Л. Кирилюк зазначають, що слово «освіта» охоплює такі семантичні поля: процес створення, породження чогось нового, формування чого-небудь згідно із заданим зразком [7, с. 56].

Відповідно, освітній тренінг визначається нами як оптимальний спосіб створення суб'єктам освітнього процесу можливостей для надання й отримання соціально значимої інформації, поповнення та поновлення знань, формування ставлень, умінь і навичок, що забезпечується шляхом послідовної реалізації

впорядкованих, взаємопов'язаних дій, які базуються на певних принципах, у спеціально створюваних умовах.

Такі науковці як В. Величко, Д. Карпиевич, Е. Карпиевич, Л. Кирилюк до специфічних рис освітнього тренінгу відносять:

- освітню спрямованість; переважання змістового плану в роботі тренінгової групи над особистим. Змістовий план відповідає основній меті тренінгу (когнітивні структури, ціннісні орієнтації, установки, уміння);

- націленість на отримання динамічних знань, тобто знань, під час отримання й засвоєння яких учасники відіграють вирішальну роль. Учасники мотивовані на отримання знань, тому що вони їм потрібні, ними визначені;

- комплексне використання активних та інтерактивних методів;

- дотримання принципів групової роботи; наявність більш-менш постійної групи, що періодично збирається на зустрічі чи працює неперервно протягом 2-6 днів; певна просторова організація [7, с. 56-58].

У результаті аналізу науково-методичної літератури [1; 2; 4; 7] було з'ясовано, що тренінги мають велику перспективу застосування в процесі навчання учнів іноземній мові. Серед переваг, які має тренінг як активна форма навчання, науковці (І. Авдєєва, Г. Бевз, В. Бикова, Н. Ніколова, В. Величко, Д. Карпєвич, Е. Карпєвич, Л. Кирилюк) визначають такі:

- тренінг побудований (повністю чи частково) на моделюванні ситуацій професійної діяльності учасників тренінгу та спрямований на формування умінь і навичок, необхідних у практичній роботі;

- тренінги передбачають виконання індивідуальних і групових практичних занять, проведення рольових ігор;

- тренінг дає можливість учням систематизувати набутий досвід, окреслити шляхи особистісного саморозвитку;

- тренінг сприяє встановленню демократичного стилю спілкування, забезпечує суб'єкт-суб'єктний процес навчальної діяльності;

- тренінг формує у учнів практичні навички до виконання індивідуальних завдань і публічної презентації результатів своєї роботи, навчає ефективно працювати в команді;

- тренінг розвиває лідерські якості, ініціює активність учнів.

Як зазначають у своєму дослідженні В. Бикова та Н. Ніколова застосування тренінгових технологій передбачає залучення учнів до навчального процесу, активізує міжособистісну комунікацію, яка забезпечує ефективний обмін інформацією в ході творчої дискусії. У свою чергу це сприяє розвитку у учнів аналітичного мислення і виробленню навичок прийняття компетентних рішень в ситуаціях, максимально наближених до реальності.

На думку авторів тренінгові технології сприяють: розвитку сили волі, цілеспрямованості студентів та учнів, адаптації їх до напруженої праці та самовдосконалення; виявленню сильних та слабких сторін кожної особистості; формуванню почуттів обов'язку та відповідальності; співставленню запланованих цілей з власними можливостями [4, с. 38-40].

І. Авдєєва відокремлює такі недоліки тренінгу:

- ця форма непридатна для подання великого обсягу суто теоретичного матеріалу (формул, історичних відомостей тощо);

- має бути відносно невелика група;

- теоретична підготовка членів групи має бути близькою за рівнем;

- потрібна більша майстерність викладача, оскільки учасники можуть по-різному усвідомлювати тренінгові вправи [1, с. 121].

В. Бикова та Н. Ніколова описують умови, що необхідні для успішного проведення тренінгу, а саме: тренінгова група; тренінгове коло; спеціально обладнане приміщення та приладдя для тренінгу; тренер; правила групи; атмосфера взаємодії та спілкування; інтерактивні методи навчання; структура тренінгового заняття; оцінювання ефективності тренінгу. Вони можуть бути спрямовані на: набуття загальнонавчальних навичок та умінь; формування навичок співпраці на засадах толерантності; формування навичок аналізу першоджерел та додаткової літератури; формування навичок логічного

мислення, аналізу, вибору і презентації інформації або результатів самостійної роботи; опанування новими формами навчальної діяльності; формування позитивного ставлення до себе та до оточуючих; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем [4, с. 38-40].

На нашу думку, проведення тренінгів у навчальному процесі загальноосвітнього навчального закладу найбільш ефективно з учнями старших класів, що зумовлено віковими особливостями учнів.

Як слушно зазначає С. Ніколаєва старшокласник поєднує в собі риси підлітка та ознаки юнацького віку. В ньому діалектично поєднуються ще не втрачена дитячість з проявами дорослості. Авторка акцентує увагу на тому, що у старшокласника вже складаються певні принципи поведінки, формується образ власного «Я», свої ціннісні орієнтації, чітко виявляється диференціація інтересів, ставлення до дисциплін стає більш вибірковим.

Не можна не погодитись, що, оскільки в учнів з особливою силою проявляється прагнення до самоствердження, самовираження, до можливості відстоювати свої погляди та переконання, то саме комунікативна спрямованість навчання ІМ і створення сприятливого психологічного клімату для спілкування є тими факторами, які на цьому етапі мають особливу значущість. У зв'язку з цим авторка стверджує, що є дуже важливим відбирати для уроків такий матеріал, що носить проблемний характер, стимулює обмін думками, спонукає до роздумів. [9, с. 171].

Різноманітність інтересів, формування профорієнтації роблять необхідним подальше посилення індивідуалізації навчання ІМ. Підвищення ж почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання відкриває великі можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби у самоосвіті.

Самостійна робота над мовою повинна готувати учнів до самостійного «доучування» та удосконалення оволодіння ІМ, а саме: розвивати у них вміння працювати з довідковою літературою, іноземним текстом, технічними засобами тощо. Отже у старшій школі стає ще більш актуальним поєднання

індивідуальної, парної та групової роботи, де вчитель виступає у ролі партнера, організатора, режисера, сценариста і т. п.

Для старшокласників є характерним більш високий рівень комунікативного розвитку: вони досконаліше володіють морфологічними та синтаксичними аспектами мовлення, зв'язністю, логічністю та послідовністю висловлювання. У мовленні старшокласників проявляються вміння аналізувати, робити висновки, прогнозувати. Усі ці особливості необхідно враховувати в процесі навчання ІМ [9, 121-126].

Ми погоджуємося з С. Ніколаєвою, яка виокремлює такі особливості організації навчального процесу з ІМ у старшій школі: послідовне здійснення комунікативно-пізнавального навчання, пов'язаного з підвищенням змістовності мовлення учнів; використання прийомів, що спонукають до вираження особистого ставлення до проблем, які обговорюються; цілеспрямована реалізація принципу індивідуалізації навчання, орієнтована на використання ІМ в майбутній практичній діяльності школярів, широке застосування видів та форм самостійної роботи [9, с. 232].

При підготовці уроку-тренінгу з іноземної мови у старшій школі ми пропонуємо використовувати наступні етапи.

Перший етап – ознайомчий. На цьому етапі потрібно зробити аналіз психолого-педагогічної літератури, проаналізувати види тренінгів, тренінгові прийоми, структуру тренінгу, виокремити найбільш ефективні прийоми активізації пізнавальної активності учнів які повинні бути включені до тренінгів, протестувати учнів з метою виявлення їх інтересів та вподобань, проаналізувати необхідні умови для організації тренінгу тощо.

Другий етап – підготовчий. На цьому етапі потрібно проаналізувати зміст тренінгу. Складаючи зміст кожного тренінгу необхідно спиратися на те, щоб він був максимально наближеним до потреб та проблем учасників; враховувати рівень їх актуального розвитку і завдання найближчого розвитку; орієнтуватися на формування необхідних знань, умінь і навичок.

Також, на другому етапі підготовки до проведення тренінгу на уроці іноземної мови потрібно підібрати найбільш доцільні тренінгові прийоми які полегшують процес відвертого і доброзичливого спілкування учасників. Ми пропонуємо наступні тренінгові прийоми, що підійдуть для роботи з учнями старших класів на уроках іноземної мови: робота в групах, інтерактивні презентації, опитування думок, мозкові штурми, рольові ігри, аналіз історій і ситуацій, дебати, дискусії, виконання проєктів, творчі конкурси, використання комп'ютерних технологій тощо.

Третій етап – створення уроку-тренінгу. Вибір теми уроку, планування мети, цілей, етапів, форм та методів навчання, інтерактивних технік тощо.

Висновки. Отже у дослідженні виявлено, що для створення уроку-тренінгу з іноземної мови потрібно проаналізувати психолого-педагогічну літературу, визначити структуру тренінгу, відокремити найбільш ефективні прийоми активізації пізнавальної активності учнів які повинні бути включені до тренінгів , проаналізувати необхідні умови для організації тренінгу. Потрібно також підібрати найбільш доцільні тренінгові прийоми які полегшують процес відвертого і доброзичливого спілкування учасників, наприклад: робота в групах, інтерактивні презентації, опитування думок, мозкові штурми, рольові ігри, аналіз історій і ситуацій, дебати, дискусії, виконання проєктів, творчі конкурси, використання комп'ютерних технологій тощо.

Перспективи використання результатів дослідження. Результати дослідження можуть бути використані у навчально-виховному процесі у закладах загальної середньої освіти.

Література

1. Авдєєва І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. К.: Професіонал, 2007. 304 с.
2. Бєвз В. М. Основні положення щодо проведення тренінгів URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/598/> (дата звернення: 2.10.2018).
3. Безпалько О. В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2004. № 1. С. 22–28.

4. Бикова В., Ніколова Н. Тренінг – форма інтерактивного навчання. Освіта. Технікуми, коледжі. 2010. №2. С.38-40.

5. Бопко І. З. Роль інноваційних технологій у формуванні педагогічної техніки майбутніх учителів іноземних мов. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2015. Випуск 2. URL: [http:// С:/Users/pc1/Downloads/Vnadps_2015_2_7.pdf](http://С:/Users/pc1/Downloads/Vnadps_2015_2_7.pdf). (дата звернення 3.10.2018).

6. Про освіту: Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дат звернення: 02.10.2018).

7. Величко В. В., Карпиевич Д. В., Карпиевич Е. Ф., Кирилюк Л. Г. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. 2-е изд. доп. Мн. : Медисон. 2001. 168 с.

8. Лютий В. П. Технологія соціальної роботи. Конспект лекцій. К.: Академія праці та соціальних відносин ФПУ, кафедра соціальної роботи та практичної психології. 2003. – 75 с.

9. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. К.: Ленвіт. 2002. 328 с.

10. Сурмин Ю. П. Теория социальных технологий: учеб. Пособие. К.: МАУП. 2004. 608 с.

Malakutsko Olena. The problem of introduction of training technologies at the lessons of foreign language in high school. In the article the problem of implementation of training technologies in foreign language lessons in high school is considered. The concepts of “training” and “training technologies” are disclosed, the main features of the technology are characterized. Specific features of educational training are defined. The advantages and disadvantages of training technologies are described. The stages of the organization of training lessons are defined, the most effective training techniques for foreign language lessons in high school are listed.

Key words: *training, technology, foreign language, innovations, secondary education.*

Маліч Елеонора,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Філологія»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Городнюк Н.А., д.філол.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті визначено процес розвитку комунікативних навичок старшокласників на уроках англійської мови, охарактеризовано підходи до поняття комунікативні навички та їх етапи формування, теоретичні аспекти навчання усному мовленню. Досліджено методичний інструментарій та розроблено завдання з формування комунікативних навичок старшокласників.

Ключові слова: *комунікативна компетенція, компетентність, спілкування, комунікативні навички, комунікативна методика, ігрові технології.*

На сьогодні спілкування іноземною мовою стає необхідним у всіх сферах життя суспільства. Іноземна мова розглядається як інструмент, що дозволяє людині краще орієнтуватися у навколишньому світі та налагоджувати взаємини з представниками інших культур. Вивчення іноземної мови в загальноосвітній школі є відповіддю на вимоги соціуму з його інтересом до вивчення іноземних мов та одночасним підтвердженням важливої ролі даного навчального предмета для реалізації перспективних завдань розвитку особистості. Все це викликано як зростанням рівня освіти людства, так і підвищенням вимог до загальної культури, а також необхідністю формування особистості, готової до подальшого міжнаціонального та міжкультурного співробітництва. Навчання іноземній мові спрямоване на формування у студентів навчально-пізнавальних навичок та умінь, володіння якими дозволяє їм приєднуватися до етнолінгвокультурних цінностей країни іноземної мови та практично

користуватися іноземною мовою в ситуаціях міжкультурного взаєморозуміння. Сукупність таких знань, навичок та умінь становить комунікативну компетентність учнів. Формування іноземної комунікативної компетентності школярів підліткового віку в мультимедійному освітньому просторі може бути ефективним лише за умови відповідності змісту та організації навчального процесу їх віку з фізичними та психологічними особливостями, мотивами, потребами та можливостями, які формуються на основі здійснення продуктивної пізнавальної діяльності. Однак у практиці викладання іноземної мови виникає проблема невідповідності використовуваних методів навчання сучасним вимогам до оволодіння іноземною мовою.

Методологічним підґрунтям є теоретичні дослідження у сфері розвитку комунікативної компетенції на середньому етапі навчання іноземної мови таких вітчизняних і зарубіжних авторів, як Н.І. Алмазова, М.П. Барбар, В.М. Григор'єв, Б.В. Беляев, Т. Б. Гребенюк, М.П. Барбар, Г.К. Селевко, Г.Д. Томахин, Е. Н. Соловова, В.Г. Апальков, О. Й. Прицак, В.М. Григор'єв, Н.М. Шанський, А.Н. Щукин, Д.Б. Ельконін та інших.

Об'єкт дослідження: процес засвоєння англійської мови.

Предмет дослідження: формування комунікативної компетенції у старших школярів у процесі навчання англійській мові.

Мета дослідження – визначити оптимальні способи розвитку іншомовної комунікативної компетенції підлітків через використання різних методів на уроці англійської мови.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних завдань:

- 1) розглянути поняття комунікативної компетенції та окреслити її складові;
- 2) описати формування етапів комунікативних навичок у процесі навчання;
- 3) систематизувати методичний інструментарій з формування комунікативних навичок;
- 4) провести перевірку ефективності розробленого методичного комплексу

в практиці викладання англійської мови у середніх класах загальноосвітньої школи.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методи дослідження: теоретичний аналіз психологічної, педагогічної, методичної літератури в аспекті вивченої проблеми; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду; спостереження за педагогічним процесом; бесіди з учнями та педагогами, опитування, тестування; обробка даних дослідження.

Практична значущість статті полягає в тому, що матеріали та результати дослідження можуть використовуватися безпосередньо в практиці навчання на уроках англійської мови в загальноосвітній школі, а також при проведенні факультативних та елективних курсів, організації позаурочної роботи з англійської мови.

Актуальність дослідження. Відповідно до концепції модернізації української освіти комунікативне навчання англійській мові набуває особливого значення, тому що комунікативна компетенція виступає як інтегративна, орієнтована на досягнення практичного результату в англійській мові, а також на освіту, виховання та розвиток особистості школяра. Зміни, що відбуваються сьогодні в суспільних відносинах, засобах комунікації (використання нових інформаційних технологій) вимагають підвищення комунікативної компетенції школярів, вдосконалення їх філологічної підготовки, тому пріоритетної значущості набуває вивчення англійської мови як засобу спілкування та узагальнення духовного надбання.

Компетенція – сукупна характеристика знань, умінь й навичок, які формуються у процесі навчання, і виявляються, як здатність і готовність особистості до самостійних вибіркового та проектувальних дій при вирішенні різних поведінкових і дієво-практичних завдань [1, с.9].

Комунікативна компетенція передбачає володіння лінгвістичною компетенцією, знаннями відомостей про мову, наявністю умінь співвідносити мовні засоби і умови спілкування, розуміння відносин між комунікаторами, вміння організувати спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки

та комунікативної доцільності [3, с.79].

Формування і розвиток комунікативної компетенції на уроках треба здійснювати через систему вправ у всіх видах мовленнєвої діяльності. Основними елементами системи вправ в роботі є навчально-мовні ситуації, ігрові технології, проектні та комунікативні методики. Найбільш результативними є спеціальні заняття, завуальовані у вигляді ігор, занять, гуртків, куди запрошуються усі охочі та обов'язково залучаються неконтактні учні [2, с. 84].

Варіанти вправ із застосуванням комунікативно-орієнтованого підходу різноманітні. По-перше, це використання міміки і жестів – невербальних засобів спілкування – є випробуваним способом пояснення значень нових слів для початківців. Наприклад, команда «stand up» може супроводжуватися помахом руки знизу верх, команда «listen to me» – долонею біля вуха, команда «enough» – рука піднята долонею вперед, команда «come in» – заохочувальний жест рукою «до себе». По-друге, це прийоми активізації усного мовлення: перевага таких прийомів в тому, що учні, беручи активну участь у процесі навчання, почали усвідомлювати, згадувати, використовувати вивчений мовний матеріал. Зокрема, це – information gap (в учнів не вистачає інформації, необхідної їм для виконання завдання, і необхідно поговорити один з одним, щоб знайти її). Прикладом завдання типу «information gap» є будь-яка комунікативна гра, наприклад, «Treasure Island» («Острів скарбів»). Два учасники спілкування («шукачі скарбу») мають контурні карти із зображенням безлюдного острова. Інформація на мапі одного учасника відсутня на мапі іншого. Учасники, ставлячи один одному питання, намагаються виявити всі небезпеки, що підстерігають їх і наносять на порожні квадрати своїх мап відповідні позначення небезпеки.

Іншим прикладом може служити завдання, що вимагає від учня відкриття, може проходити в ігровій формі. Одне з таких завдань полягає в тому, щоб знайти «злочинця» і розкрити обставини «злочину». Для цієї гри потрібно 20 карток з різними іменами та обставинами злочину. Дані карток

повторюються на великих картах. Картки роздають «свідкам» (witnesses), а великі карти роздають «слідчим» (investigators). З 20 маленьких карток одна видаляється і відкладається в сторону. Це і є ім'я «злочинця» й обставини злочину. Слідчі дивляться на свої карти й ставлять питання типу «Is his name Steve?, «Did he steal the money from the bank?». Якщо на маленьких картках «свідків» є ці обставини, вони відповідають: «No, his name is not Steve and he did not steal the money from the bank?». «Слідчі» повинні якомога швидше назвати ім'я злочинця та обставини «злочину».

Гра – це спосіб спілкування. Ігрові моменти на уроках допомагають активізувати прагнення учнів до контакту один з одним і педагогом. Елементи цікавості та несподіванки формують міцні знання і вміння та спрямовані на розвиток навичок читання, говоріння та аудіювання, знімають втому і напругу, роблять уроки більш живими, цікавими. Якщо для досягнення успіху в грі учню потрібно зробити якусь мовленнєву дію, то вона освоюється практично без зусиль. Гра створює прекрасні природні умови для оволодіння мовою, вона допомагає засвоєнню мови в будь-якому віці. Крім того, участь у грі підвищує інтерес дітей до вивчення англійської мови, у них з'являється прагнення поліпшити свої знання з предмету, долається психологічний бар'єр – страх. Всі учні, і навіть найслабші, беруть участь у грі [4, с. 5].

Старшокласникам можна запропонувати гру «Соціальне консультування», або «Клієнт прийшов до соціального працівника». У ній можуть брати участь від двох до п'яти осіб. Один з учнів виступає в ролі соціального працівника, інший (або інші) – у ролі його клієнтів, які прийшли на консультацію. Сюжети гри можуть бути дуже різними: так, наприклад, можна уявити собі, що за консультацією приходить багатодітна сім'я, яка потребує допомоги на дітей або місця в дитячому саду, вагітна жінка, яка виявилася в складній життєвій ситуації, літня людина, якій необхідна надбавка до пенсії або субсидія, бездомний, який потребує ресоціалізації, людина з обмеженими можливостями, безробітний, який бажає знайти роботу тощо.

Приклад зав'язки такої гри:

Social worker. Good afternoon, can I help you?

Client 1. Good afternoon. We need your help.

Social worker. Yes, and what problem do you have?

Client 1. My name is Mr. Smith, and this is my wife, Mrs. Smith. We have got four children. We both are working, but we do not have enough money.

Client 2. My mother was helping me with children, but last month she had a heart attack and now she is ill. We need a kindergarten, too.

Social worker. You can get benefits for children.

Client 2. And what do we need to do for getting them?

Далі учень, який грає роль соціального працівника, може пояснити своїм клієнтам, як отримати допомогу на дітей, влаштувати малюків у дитячий садок, а також допомогти літній клієнтці, яка перенесла серцевий напад, оформити інвалідність з огляду на загальне захворювання. Викладачеві при цьому слід всіляко заохочувати використання учнями активної лексики, що належить до соціальної роботи; для їх зручності можна також написати спеціальні терміни на дошці, якщо їх запам'ятовування раптом викликає в учнів труднощі. У даному випадку сюжет ролівої гри, як показує досвід, стає помітно цікавіше для самих учнів, оскільки вони можуть придумати більше різноманітних життєвих ситуацій. Так, наприклад, соціальний працівник і поліцейський в ході гри здійснюють захист жінки з маленькими дітьми, яка стала жертвою сімейного насильства і піддалася побоям з боку чоловіка, соціальний працівник і юрист консультують літню жінку з питань оформлення дарчої на квартиру на ім'я її сина або онука, надають допомогу бездомному, який подав заяву на ресоціалізацію, у відновленні документів і повернення житла [5, с.172].

Social worker. Good morning, can I help you?

Woman. Oh yes, I've got a big problem.

Social worker. And what is the matter?

Woman. My husband beats me and our children. He is always drunk. He does not work. I work and bring money, but he steals my salary to buy something to drink!

Social worker. First of all, you must go to the police office.

In the police office.

Policeman. Good morning, can I help you?

Social worker. Yes, this woman needs help. I am Mrs. Black, a social worker.

Today Mrs. White came to me and told me that her husband is a real abuser.

Успішному формуванню комунікативної компетенції сприяє інтенсифікація навчального процесу. Один з таких шляхів – використання прийомів ущільнення уроків іноземної мови, що дає можливість збільшити частку індивідуальної участі кожного учня в іншомовному спілкуванні. Зрозуміло, що в процесі аудіювання, читання (про себе) можуть одночасно брати участь всі ті, яких навчають [6, с. 48]. Складніше організувати одночасне говоріння учнів на уроці. Тренування хором, як правило, передбачає промовляння, а не говоріння. Практика інтенсивного навчання іноземної мови за методом активізації особистості і колективу, тобто використання інтерактивних форм, довела можливість одночасної участі учнів в іншомовному спілкуванні.

Література

1. Барбар М.П. Развитие коммуникативных способностей на уроках английского языка. М.: Изд-во Просвещение, 2000. 12 с.
2. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков : Обучение основным видам речевой деятельности : учебное пособие для студентов вуза, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02, 45.04.02 «Лингвистика» / И. А. Бредихина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт. Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2018. 102 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. М. : Аркти-Глосса, 2000. 165 с.
4. Григорьев В.М. Народная педагогика игры: Вопросы методологии и теории: В 2 ч. М.: ОДИ-International, 2006.
5. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов пед. колледжей /

под ред. В. М. Филатова. Ростов н/Д : Феникс, 2004. С. 172–183.

6. Соловова Є.М., Апальков В.Г. Завдання мовної освіти в руслі глобальних проблем // English. 2005. № 17. Р. 48-56.

Eleonora Malich. The development of communication skills in learning English in the high school. The article deals with the process of developing communicative skills of senior pupils at the English lessons. Also it describes approaches to the concept of communicative skills and their stages of formation and theoretical aspects of teaching oral speech. Exercises and methodical tools of forming communicative skills of senior pupils are investigated.

Keywords: *communicative competence, competence, communication, communicative skills, communicative technique, game technologies.*

Міскі-Оглу Анна,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Філологія»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Олійник С. В., к. філол. н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

БІБЛІЙНІ ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ І НІМЕЦЬКОЇ МОВ У ЗІСТАВНОМУ АСПЕКТІ

Дослідження присвячене аналізу структурно-семантичних особливостей біблійних фразеологічних одиниць (БФО) в англійській і німецькій мовах у контексті зіставного дослідження фразеологізмів. Встановлено особливості їх вживання і функціонування у фразеологічному фонді англійської і німецької мов. У ході дослідження було охарактеризовано БФО у англійській і німецькій мовах за класифікацією О. В. Куніна та було зроблено їхній оцінний аналіз. Автором виявлено механізми вживання фразеологізмів з біблійним компонентом у англійській і німецькій мовах.

Ключові слова: *біблійний фразеологізм, зіставний аспект, структурно-семантична характеристика, оцінка.*

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що біблійні фразеологічні одиниці англійської і німецької мов є мало дослідженими у зіставному аспекті.

Основною метою даної статті є дослідження десяти фразеологічних одиниць на біблійну тематику, особливостей їх вживання і функціонування у фразеологічному фонді англійської і німецької мов. Завданнями даної статті є охарактеризувати БФО у англійській (у кількості п'яти БФО) і німецькій (у кількості п'яти БФО) мовах за класифікацією О. В. Куніна та зробити оцінний аналіз у рамках зіставного напрямку між БФО англійської і німецької мов.

Фразеологія – це наука про фразеологічні одиниці (фразеологізми), тобто сталі поєднання слів з ускладненою семантикою, що не утворюються за породженими структурно-семантичними моделями змінних поєднань [5, с. 5].

У сучасному мовознавстві немає єдиної думки з питання про сутність і визначення фразеологічного звороту як мовної одиниці. Це спричинено тим, що фразеологія є порівняно новою лінгвістичною дисципліною, внаслідок чого багато проблем у цій сфері ще недостатньо розроблені. У даний час невпорядкованість фразеологічної термінології пов'язана в першу чергу з відсутністю єдиного розуміння об'єкта фразеології серед лінгвістів [1]. А відсутність єдиної думки на обсяг фразеології також не дозволяє одержати чіткого уявлення про те, які стійкі словесні комплекси, характерні для тієї чи іншої мови.

У нашій роботі під БФО розуміємо сталі поєднання слів зі структурою словосполучення та речення, які наділені ознаками об'єктів, які образно інтерпретуються, а також семантичною сталістю значення, що виникає внаслідок повного або часткового переосмислення компонентів [4].

Попередній аналіз науковців наявного дослідницького досвіду у вивченні компаративних фразеологічних одиниць вказує на те, що істотним досягненням сучасних лінгвістичних навчань є закономірний інтерес до вивчення структурно-семантичних особливостей компаративних фразеологічних одиниць [5,6,7].

У табл. 1 наведемо деякі фразеологічні одиниці з біблійним компонентом англійської і німецької мов, значення яких відповідають у разі перекладу на українську мову:

Таблиця 1

БФО англійської і німецької мов у зіставному аспекті

№	Англійські БФО	Німецькі БФО	Переклад
1.	confusion of tongues	babylonische Sprachverwirrung	змішання мов
2.	corn in Egypt	die Fleischtöpfe Ägyptens	велика кількість, достаток чогось (особл. продуктів, харчів), символ ситого життя
3.	fallen angel / the father of all evil	der Fürst dieser Welt (тж. der Fürst der Finsternis)	диявол, скинутий ангел
4.	forbidden (або stolen) fruit	die verbotene Frucht	заборонений плід
5.	judgenot, lest ye be judged (judgenot that ye be not judged)	Richtet nicht, auf daß ihr nicht gerichtet werdet!	не суди, і тебе не осудять (!)

Згідно з наведеними вище зразками ми можемо сказати, що у англійській і німецькій мовах досить широко використовуються БФО, які відображають не тільки структурно-семантичні особливості вихідних словосполучень, але й національно-культурну специфіку мов. Як зазначає С. В. Олійник: «Культурна роль фразеології будь-якої мови полягає в тому, що вона широко використовує й обіграє культурно значущі для своїх носіїв матеріальні й духовні реалії й цінності». Це дає нам більше зрозуміти структурно-семантичні особливості самої мови та менталітет громадян, де вони проживають [6].

Відповідно до класифікації О. В. Куніна, фразеологічні одиниці можуть бути поділені за структурно-семантичною та граматичною характеристикою сучасних англійської і німецької мов на:

- номінативні фразеологічні одиниці, що включають субстантивні ФО, ад'єктивні ФО, адвербіальні та прийменникові ФО;

- номінативні та номінативно-комунікативні фразеологічні одиниці, що включають дієслівні ФО;

- вигуківі фразеологічні одиниці та модальні фразеологічні одиниці не вигуківого характеру, що включають вигуківі ФО, модальні ФО не вигуківого характеру;

- комунікативні фразеологічні одиниці, що включають прислів'я та приказки.

Щодо нашого дослідження, то наведені вище біблійні фразеологічні одиниці у кількості десяти БФО англійської і німецької мов можна поділити на:

Таблиця 2

Кількісна характеристика БФО за структурно-семантичним та граматичним аналізом

Структурно-семантична та граматична характеристика	Кількість одиниць	%	Приклади
субстантивні фразеологічні одиниці	8	80	confusionoftongues / babylonischeSprachverwirrung; corninEgypt / dieFleischtöpfe Ägyptens; thefatherofallevil / derFürstdieserWelt (<i>тж.</i> derFürstderFinsternis; forbidden (або stolen) fruit / dieverboteneFrucht.
дієслівні фразеологічні одиниці	2	20	judgenot, lestyebeljudged (judgenotthatyebenotjudged) / Richtetnicht, aufdaß ihnichtgerichtetwerdet!
ВСЬОГО:	10	100	

Відібрані для даного дослідження біблійні фразеологічні одиниці можна поділити за такими структурними моделями, за якими утворені БФО на:

Таблиця 3

Кількісна характеристика БФО, які поділені за структурними моделями

Структурні	Англійська мова	Німецька мова
-------------------	------------------------	----------------------

моделі	Кількість одиниць	%	Приклади	Кількість одиниць	%	Приклади
N+prep+N	2	40	confusion of tongues; corn in Egypt;	-	-	
N+N	-	-		1	20	babylonische Sprachverwirrung;
Article+N+N	-	-		3	60	die Fleischöpfe Ägyptens; der Fürst dieser Welt (<i>тж.</i> der Fürst der Finsternis; die verbotene Frucht;
prep+N+prep +pronoun +N	1	20	the father of a fallen evil;	-	-	
Adj+N	1	20	forbidden (або stolen) fruit;	-	-	
V+aux.v.+prep +Part.I	1	20	judgenot, lest ye be judged (judgenot that ye be not judged).	1	20	Richtet nicht, auf daß ihr nicht gerichtet werdet!
ВСЬОГО:	5	100		5	100	

Кількісний аналіз БФО за структурними моделями засвідчив, що для англійської мови є характерними такі моделі як: N+prep+N, prep+N+prep+pronoun +N, Adj+N та V+aux.v.+prep+Part.I. У той час для німецької мови: N+N, Article+N+N та V+aux.v.+prep+Part.I.

Щоб більш ретельно проаналізувати БФО звернемося до оцінного аналізу.

Метафоричні фразеологізми засновані на різних видах подібності, реальних чи уявних, і можуть позначати тільки осіб, тільки неосіб або тих і інших. Ці обороти зазвичай мають оцінний характер. Існують також і метонімічні перенесення в англійській і німецькій мовах [5, с. 244].

Оцінка посідає важливе місце у структурі фразеологічного значення. Оцінний блок значення біблійних фразеологічних одиниць розкриває ціннісне відношення мовця до позначуваного, і це відношення також опосередковано культурним знанням: воно співвідноситься і з системою цінностей, яка склалася

в культурі, і з раціональними, щоденно-побутовими настановами соціуму, які виражаються у стереотипах поведінки і соціальних кліше. Способи вираження оцінного значення різні. Воно може формуватися за рахунок наявності у складі фразеологічних одиниць слів з негативною чи позитивною конотацією, закріпленою в їх значеннях. Оцінне значення мотивовано емоційними асоціаціями, пов'язаними з конкретним компонентом фразеологізму, з певною ситуацією, закладеною в основу одиниці, зумовлено наявністю у тлумаченнях позначок різного характеру, які вказують на емотивність значення, стилістичні особливості використання і т. ін. Установити наявність оцінної конотації у структурі фразеологічних одиниць можна також шляхом аналізу її етимології. Комплексний розгляд фразеологічних одиниць дає найбільш повне уявлення про внутрішні механізми формування і функціонування оцінного компонента у фразеологічній системі знаків. Оцінка взаємодіє з іншими компонентами конотації у структурі фразеологічного значення. Емоційний характер фразеологічних одиниць формується в тісному взаємозв'язку з утворенням їхньої образності під час метафоричного переносу. Емоційність, оцінність, а також образність становлять мовну основу експресивності або виразності. Образність є одним із джерел формування у фразеологічних одиниць оцінного значення, що може виникати в результаті образного переосмислення дійсності. Фразеологічна оцінка також тісно взаємодіє з національно-культурним компонентом значення, у вигляді якого вербалізуються фонові знання в семантиці мовних одиниць різних рівнів: у словах, словосполученнях, реченнях. Культурний компонент є частиною конотативного макрокомпонента значення. Фонові мовні одиниці є складовою частиною культурно-етнічного фонду знань певного мовного колективу, який містить всю сукупність спільних знань членів цього колективу, частина яких може бути спільною і для представників інших народів. Оцінні фразеологічні одиниці з культурним компонентом займають важливе місце у мовній картині світу носіїв різних мов. Вони пов'язані з повсякденним життям людини, її зовнішністю, основними заняттями, звичками, переживаннями, почуттями, поведінкою, відображають

особливості середовища, в якому живе мовне співтовариство, історичні події, звичаї, традиції, що відтворює антропоцентричний характер фразеології [6, с. 15-17].

Субстантивні БФО можуть бути розділені на осіб та неосіб. У свою чергу вони можуть мати негативну або позитивну оцінку, або взагалі відсутність будь-якої оцінки. Проаналізовані дані наведені у таблиці 4.

Таблиця 4

Кількісна характеристика субстантивних БФО

Позначення	Оцінка	Англійська мова			Німецька мова		
		Кількість од.	%	Приклади	Кількість од.	%	Приклади
Особи	Негативна	1	25	thefatherof allevil	1	25	derFürstdieserWelt (<i>мж.</i> derFürstder Finsternis)
	Позитивна	-	-	-	-	-	-
	Відсутня	-	-	-	-	-	-
Неособи	Негативна	2	50	confusionof tongues; forbidden (або stolen) fruit	2	50	babylonischeSprachverwirrung; dieverboteneFrucht
	Позитивна	1	25	corninEgypt	1	25	dieFleischtöpfe Ägyptens
	Відсутня	-	-	-	-	-	-
ВСЬОГО:		4	100		4	100	

Наведені вище субстантивні БФО мають як негативну оцінку, так і позитивну. Найбільшу перевагу слід віддати «неособам», де присутня негативна та позитивна оцінка.

Багато дієслівних компаративних ФО є оборотами із яскраво вираженою оцінкою. З семантичної точки зору, дієслова в розглянутих оборотах діляться на три групи: 1) дієслова негативної оцінки: hate, lie, swear; 2) дієслова позитивної оцінки: fit, geton; 3) дієслова з нейтральним значенням: drink, eat, feel, follow, looketc[5, с. 319].

Кількісна характеристика дієслівних БФО наведена у таблиці 5.

Таблиця 5

Кількісна характеристика дієслівних БФО

Позначення	Оцінка	Англійська мова			Німецька мова		
		Кількість од.	%	Приклади	Кількість од.	%	Приклади
Особи	Негативна	-	-	-	-	-	-
	Позитивна	1	100	judgenot, lestebejudged (judgenotthatyebenotjudged)	1	100	Richtetnicht, aufdaß ihrnichtgerichtetwerdet!
	Відсутня	-	-	-	-	-	-
Неособи	Негативна	-	-	-	-	-	-
	Позитивна	-	-	-	-	-	-
	Відсутня	-	-	-	-	-	-
ВСЬОГО:		1	100		1	100	

У якості висновку, ми можемо сказати, що практично усі біблійні фразеологічні одиниці мають метафоричне значення, але порівнюючи БФО двох мов, можна помітити, що субстантивні БФО в англійській мові особливо виразні, колоритні та більш детально характеризуються за структурно-семантичною та граматичною характеристикою у порівнянні з німецькою мовою.

Література

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиология: учеб. пособие для бакалавр. уровня филол. образования / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – М. : Наука, 2009. – 344 с.
2. Англо-український фразеологічний словник / уклад. К. Т. Баранцев. – 3-тє вид., стер. – Київ : Знання : КОО, 2006. – 1056 с.

3. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович. – М. : Аквариум, 1995. – 768 с.
4. Гак В. Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами) / В. Г. Гак // Вопр. языкознания. – 1997. – № 5 – С. 55–65.
5. Кунин А. В. Курс фразеологии английского языка / А. В. Кунин. – 2-е изд. – М.: Высш. шк.; Дубна : Феникс, 1996. – 381 с.
6. Олійник С. В. Особливості вираження різнорівневими мовними засобами концептуалізації світу / С. В. Олійник, О. Ф. Педтієва, Ю. Г. Федорова ; за заг. ред. С. В. Олійника. – Маріуполь: МДУ, 2017. – 175 с.
7. Селіванова О. О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) : монографія / О. О. Селіванова. – Київ ; Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.

Anna Miski-Ohlu. Biblical phraseological units of English and German in a comparative aspect. The article deals with the analysis of the structural-semantic features of biblical phraseological units (BFU) in English and German in the context of comparative research of phraseologisms. The features of usage and functioning in the phraseological fund of English and German have been determined. The author has revealed the mechanisms of the usage of phraseologisms with the biblical component in English and German.

Keywords: *biblical phraseologism, comparative aspect, structural-semantic characteristic, evaluation.*

Процких Віра
ОС «Магістр»
Спеціальність «Філологія»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Назаренко Н.І.
к.філол.н., доцент кафедри англійської філології МДУ

ЖІНКА В ТОТАЛІТАРНІЙ ДЕРЖАВІ НА ПРИКЛАДІ АНТИУТОПІЧНОГО РОМАНУ МАРГАРЕТ ЕТВУД «ОПОВІДЬ СЛУЖНИЦІ»

Дослідження присвячене феміністичним ідеям щодо образу жінки у творчості канадської письменниці Маргарет Етвуд, зокрема в романі «Оповідь служниці». З оглядом на жанрову специфіку роману, були проаналізовані риси держави в романі антиутопії. Встановлені та описані жіночі образи у романі.

Ключові слова: антиутопія, художній світ, жіночий образ, тоталітарне суспільство, феміністичний дискурс.

Постать Маргарет Етвуд як письменниці є помітним явищем у канадському літературному процесі, особливо у його феміністичному напрямку. У своїй творчості письменниця торкалася важливих як для канадського, так й світового суспільства питань: від ролі жінки до радикальності політичних поглядів [4, с.1].

Цікаво, що зоряний час Маргарет Етвуд повторюється знов – після другої екранізації її роману «Оповідь служниці», який вийшов на екрани телевізорів якраз на хвилі жіночих протестів в Америці після обрання президентом Дональда Трампа. Тому письменниця була і залишається досі взірцем для багатьох жінок Сполучених Штатів Америки та Великобританії, які впізнають в її героїнях себе, а в сюжетах її роману дискримінуюче суспільство з наростаючими радикальними ідеями, у якому живуть в реальності.

Зобразивши у антиутопічному романі «Оповідь служниці» США майбутнього, де стався військовий переворот, та владу захопили релігійні фундаменталісти, створивши нову державу – Гілеад, ще в 1986 письменниця критикувала радикалізм політичних ідей, державних ладів, релігії.

Наразі, відмічається помітна радикалізація партій та рухів правого спрямування на ідеологічному спектрі, виступаючи проти деяких свобод людини та за повернення до традиційних сімейних та суспільних цінностей. Таким чином, з оглядом на сучасну політичну ситуацію, як в США, так й

Європі, можна сказати, що роман Маргарет Етвуд «Оповідь служниці» є все ще актуальним.

Актуальність дослідження полягає у інтересі до жіночого питання та до жіночої літератури, який наразі зростає в українському академічному просторі, а творчість Маргарет Етвуд залишається маловідомою та малодослідженою, незважаючи на її славу як виразниці жіночих тем на батьківщині та країнах Європи. Новизна дослідження корелюється з підходом до аналізу твору письменниці не тільки як антиутопії, написаною жінкою, а ще й аналізом ролі жінки та її положення у тоталітарній державі.

Мета дослідження – проаналізувати особливості зображення тоталітарності та жіночих образів на прикладі антиутопії Маргарет Етвуд «Оповідь служниці». Відповідно до мети виникає необхідність вирішити такі завдання:

1. Дослідити феміністичні ідеї у творчості Маргарет Етвуд;
2. встановити ознаки тоталітарного ладу на прикладі держави Гілеад у романі «Оповідь служниці»;
3. проаналізувати репрезентацію жінок у тоталітарному суспільстві роману «Оповідь служниці».

Таким чином, об'єктом нашого дослідження є художній світ роману Маргарет Етвуд «Оповідь служниці», а предметом – образ держави та жіночі образи у романі Маргарет Етвуд «Оповідь служниці».

Методологічною основою нашого дослідження стали роботи таких дослідників як Т. Дж. Джонсон, А.А. Келлевей, І.І. Кулікова, А.С. Соловйова, Х. Н. Нільсен, та інших.

Говорячи про феміністичну ідею в творчості Маргарет Етвуд, важливо проаналізувати літературний феміністичний рух у Північній Америці. Так, північноамериканський феміністичний рух, зокрема в літературі, розвивався протягом десятиліть починаючи з часів Громадянської війни в США, досягнувши найвищої точки свого розвитку з ідеями радикального фемінізму,

який сьогодні є останнім проявом давньої національної традиції політичної боротьби за права жінок [7, с. 25].

Різні письменниці феміністки демонструють у своїх творах різні ступені та ідеї феміністичного дискурсу: скептицизму до утопізму. Однак, подібні ідеологічні розбіжності у думках чи акцентах можна зустрічати також і в сучасній літературі. Хоча настрої та повістка в цілому є більш радикальною та безкомпромісною [7, с. 26].

Перші романи Етвуд відрізнялися сильною феміністичною позицією. Її твори здебільшого пов'язані з правами жінок. Але її феміністська ідеологія є більшою та інклюзивною картиною, яка по своїй суті, говорить не тільки про жінок. Для Етвуд фемінізм – це про рівні права та свободи [8, с. 126].

У своїх роботах письменниця прагне запевнити читача в існуючій дискримінації жінок в західному суспільстві, де панує патріархат. Цієї теми Етвуд торкається у таких романах як «Істівна жінка» (1969), «За водною гладінню» (1972), «Леді-оракул» (1976), і «Оповідь служниці» (1986) [8, с. 126].

К. Срінівасан зазначає, що червоною лінією через романи Етвуд проходить думка, що «права людини – це права жінок, а права жінок – це права людини». Також, науковець підкреслює, що у своїх романах письменниця намагається знести усталену гендерну систему, а саме, на її думку, справжнє джерело жіночого гніту, а також побудувати новий світ, в якому чоловіки і жінки рівні в усіх аспектах життя [9, с. 49].

Роман «Оповідь служниці» прийнято вважати антиутопією. Так на думку А.С. Солов'євої, антиутопія – це *«художнє дослідження, яке являє собою умовний прогноз передбачення, символічну модель розвитку суспільства за умов збереження у ньому існуючих негативних проблем»*. Крім того, дослідниця зауважує, що антиутопія, як популярний жанр ХХ сторіччя, який є критичною опозицією утопізму, більше за все направлені на критику існуючих тоталітарних режимів або майбутніх результатів «розвитку» демократичних держав [3, с. 55- 58].

І.І. Кулікова стверджує, що філософсько-феміністична тематика та тематика гендерного лідерства, відношення чоловіків і жінок стали також вельми актуальними для жанру антиутопії, і наводить «Оповідь служниці» як приклад роману цього жанру, який має на меті переоцінку стереотипів бачення жінки [2, с. 143].

Досліджуючи художній світ роману «Оповідання служниці», можна визначити такі характерні риси антиутопії. Але спершу важливо окреслити риси держави у романах цього жанру. А.С. Соловйова зазначає, що суспільство в антиутопіях є жорстко інтегрованим, систематизованим. У романах цього жанру держава контролює всі аспекти життя громадян, особливо його повсякденне життя, а їх правомірність та слідування правилам – чи не єдиний спосіб залишитися живим [3, с. 62-63].

А. Малак тож до цього списку додає такі характеристики, як статичність суспільств через надмірний контроль, тому виникає відчуття, що суспільство або робить крок назад у розвитку, або рухається повільно. Крім того, важливо зазначити, що війна та озброєні конфлікти також є характерною рисою тоталітарних держав в антиутопіях [6, с. 82-84].

Проаналізувавши художній світ роману «Оповідь служниці», ми дійшли до висновків, що Республіка Гілеад – є тоталітарною державою за усіма ознаками типовими для романів антиутопій. Так, Республіка Гілеад була створена завдяки військовому перевороту. Владу захопило радикальне-релігійне угруповання «Сини Якова», яке продовжує війну за територію проти бунтівників, які сповідують іншу релігію, намагаючись захопити, «звільнити» нові штати. Але головна боротьба ведеться серед населення: *«Республіка Гілеад не має кардонів. Гілеад у середині нас»* [1, с. 29].

Вся система пропаганди базується на релігії та ідеї, що саме так суспільство врятується від занепаду та загибелі, від гріху, у який поринуло *«про-западне»* суспільство: *«Свобода буває різна, - казала Тімка Лідія, - свобода для чогось і від чогось. У дні анархії це була свобода для. Тепер ви отримали свободу від. Не недооцінюйте її»* [1, с. 30].

Контроль також пов'язаний з залякуванням. Проводяться публічні страти, тіла вбитих залишають висіти на головній стіні міста: *«Біля головних воріт висять ще шість тіл – підвішені за шиї, руки складені перед собою, голови в білих схилені на одне плече. <...> до певної міри вони й є опудала, бо ж саме лякати й мусять»* [1, с. 37-38].

Також варто звернути увагу на те, що суспільство Республіки Гілеад поділено на касти. Все суспільство легко поділити лише на два класи – ті, хто мають владу, і безправне населення, по суті їх раби. Однак, воно розділяється на декілька каст. До першої відносяться Командори – одружені лідери республіки. Окремими кастами є Янголи – військові, представники секретної поліції (Око) та Тітки, вони не мають стільки влади, як Командори, але й не без правні, як інші. Закривають ієрархічну ланку серед чоловіків – Хранителі – неодружена прислуга.

Поділення на касти також стосується й жінок. Варто зазначити, що сегрегація жінок базується лише на двох принципах: їх моральні якості та здатність народжувати. Так, найвищою є каста Дружин – це партнерки Командорів, вони ототожнюються з Дівою Марією. Вони «чисті» розумом і тілом.

Як було вже сказано, Тітки – є окремою кастою у жіночому суспільстві Гілеаду. Зазвичай це вже жінки у віці, які не можуть народжувати, але їх головним завданням є виховувати нових Служниць для Командорів та їх Дружин. Деякі дослідники (Т. Джонсон, Р. Рубенштейн) вважають, що Тітки – є образом справжньої фемінної влади, який часто зустрічаються у романах Етвуд, та мають більше впливу на суспільство. Завдяки Тіткам Гілеад залишається пуританським, бо саме вони відповідальні за слідування жінками нової ідеології [5, с. 68].

Деякі науковці також вважають, що створивши цю касту у художньому світі роману, письменниця намагалася передати свої ідеї антиімперіалізму та критику другої хвилі фемінізму, а саме жіночого сепаратизму. Так вона висловлювалася з цього приводу: *«Жодна імперія, яка була побудована на силі*

та через силу, ніколи не нехтувала один принципом: контролем пригнічених членами їх же соціальної групи» [4, с. 17-18; 5, с. 70].

Марфи, Служниці – найбільш безправні. Обов'язок Марф – служити Дружині та виконувати всю хатню роботу. Служниці ж – *«двоногі лона, от і все. Священні посудини, ходячі кубки» [1, с.123].* За порушення правил, а у випадку Служниць – нездатності народити дитину, вони переходять до касти Нежінок, яких відправляють в Колонії прибрати забруднений радіацією сміття до самої їх смерті.

Очевидно, що суспільство Гілеаду засновано на принципах, які заперечують права жінок. Етвуд створює світ, де легко повірити, що жодна жінка, не кажучи вже про групу жінок, могла б мати достатньо сил протидіяти патріархальному і шовіністському ладу чоловіків. Навіть, Фредова, головна героїня й нараторка, яка пройнялась ідеями супротиву, виявилась не здатною на великий відкритий протест [5, с. 68].

Однак, репродуктивний контроль – це не єдиний засіб пригнічення жінок. У Республіці Гілеад жінкам заборонено читати, слухати радіо. На зорі заснування республіки, жінкам заборонили працювати, у них відібрали всі кошти, заблокувавши банківські картки.

Все життя мешканок Гілеаду строго регламентовано: тільки спеціальна одяга певного кольору, тільки одні маршрути від дому до магазину, а виходити на вулицю можна тільки в компанії іншої жінки.

Весь цей контроль над жінкою спрямований на те, щоб позбавити її особистості, а жорстокі покарання – сміливості підняти бунт, так як жінки є найбільш пригніченими у Гілеаді.

Роблячи висновки, варто відмітити, що у своєму романі «Оповідь служниці» Маргарет Етвуд продовжує досліджувати як гендер та ідентичність, так й патріархальні відносини між чоловіками та жінками.

Феміністичні ідеї письменниці у романі направлені на де-конструкцію чоловічої влади та сили, контролю над жінками та їх тілами. Обиравши жанр

антиутопії, Етвуд намагалася показати майбутнє, яке станеться за умови розквіту та розвитку радикально релігійних та шовіністських ідей.

Крім того, варто зауважити, що письменниця також й критично підходить до певних ідей фемінізму. Так, вона створює окрему касту домінуючих жінок, намагаючись розкритикувати ідеї жіночого сепаратизму другої хвилі фемінізму, показуючи його мізогінний характер.

Говорячи про жінок у тоталітарному суспільстві республіки Гілеад, можна побачити, що жінкам відводяться дві функції – обслуговування (емоційне, фізичне, матеріальне) та репродуктивна. Виходить, що жінка – це або прислуга, або тіло, яке може народити нащадків. І головне у фундаменталістській ідеології Гілеаду те, що жінка належить чоловіку.

Література

1. Етвуд Маргарет. Оповідь служниці // Клуб сімейного дозвілля, 2017. С. 270.
2. Кулікова І.І. Поліпарадигмальний дискурс гендерної проблематики антиутопій Р. Бредбері, Дж. Барнса, М. Етвуд // Медіа та філософія: грані взаємодії, 2017. С. 143 – 157.
3. Соловійова А. С. Антиутопія як символічна модель суспільства тотальної деперсоналізації // Наукові праці, 2011 Випуск 150. Том 162. С. 57 – 63.
4. Callaway A. Allana Women disunited: Margaret Atwood's The Handmaid's Tale as a critique of feminism // San Jose State University, 2008. С. 72.
5. Johnson J. Tara The Aunts as an Analysis of Feminine Power in Margaret Atwood's The Handmaid's Tale // Nebula 1.2, 2004. С. 68 – 79.
6. Malak Amin On Atwood in the dystopian tradition // Bloom's Guides: The Handmaid's Tale, 2004. С. 82 – 84.
7. Nilsen Helge Norman American Women's Literature in the Twentieth Century: A Survey of Some Feminist Trends // American Studies in Scandinavia, Vol. 22, С. 25 – 37, 1990.

8. Nilsen Helge Norman Four Feminist Novels by Margaret Atwood // American Studies in Scandinavia, Vol. 26, C. 126 – 139, 1994.

9. Srinivasan K. Assault on the Women in Margaret Atwood's Bodily Harm: an Analysis // Journal Of Humanities And Social Science, 2013. Volume 17, Issue 5. C. 49 – 52.

Vira Protskykh. A Woman in Totalitarian State in Margaret Atwood's Handmaid's Tale. The paper is devoted to a research of the feminist ideas about the image of a woman in the work of a Canadian writer Margaret Atwood, and in particular, in the novel "The Handmaid's Tale". Taking into account genre specificity of the novel, the features of the state in a dystopian novel were analyzed. Women images in totalitarian state of the novel were described.

Key words: *dystopia, world picture, women image, totalitarian state, feminist discourse.*

Сандульська Анастасія,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Федорова Ю.Г., к.філол.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

МОЗКОВИЙ ШТУРМ ЯК ОДИН З МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дослідження присвячене необхідності використання інтерактивного навчання та його сучасних методів. Описано етапи використання методу мозкового штурму. Проаналізовані характерні особливості проведення уроку з англійської мови із застосуванням даного методу. Особлива увага звертається на недоліки мозкового штурму.

Ключові слова: *освіта, інтерактивне навчання, технологія, метод мозкового штурму.*

Зміни, які сьогодні відбуваються у сучасному світі наголошують на змінах мети та стандартів нової освіти. Серед них вивчення іноземної мови займає важливе місце в освітній сфері. Перед викладачем, як людиною, що виступає провідною ланкою в гармонійному розвитку та вихованні учнів, стоїть важке завдання. Збуджувати інтерес до теми, обирати технології навчання, відточувати навички працювати в команді та використовувати форми і технології взаємодії з учнями – все це першорядні завдання викладача. Виконання цих завдань вимагає не тільки пошуку і впровадження більш ефективних технологій, але і змін у традиційних підходах до освітнього процесу. Тож не дивно, що сьогодні у сучасній педагогічній практиці активно впроваджуються так звані методи інтерактивного навчання.

Кажучи про сучасні інноваційні технології навчання та нових підходах, які вдало забезпечують навчальний процес, слід звернути увагу на методики, які викладачі та педагоги продовжують застосовувати вже досить давно, хоча інколи вони сприймаються як нові. Безліч методистів до таких методик відносять метод мозкового штурму, котрий відрізняється високою продуктивністю результатів та поставлених цілях під час вивчення англійської мови.

Мета даного дослідження полягає у висвітленні переваг під час застосування методу мозкового штурму на уроках англійської мови, визначення сутності методу, та зазначення загальних правил та етапів використання даного методу в професійно-орієнтованому навчанні іноземної мови.

Актуальність даного дослідження обумовлена потребою в аналізі одного з найбільш уживаних методів інтерактивного навчання під час вивчення англійської мови, як мозковий штурм.

Оскільки, одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, висунутих Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI ст.», визначено необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов», наукову новизну вбачаємо у становленні вищезазначеного методу бажаним при вивченні англійської мови.

Об'єктом дослідження виступає інтерактивне навчання.

Предметом дослідження є інтерактивний метод навчання – мозковий штурм.

Сьогодні, коли спосіб життя та зразки поведінки стрімко ростуть, важливим стає питання становлення особистості, яка відрізнялася б плануванням та здійсненням своєї діяльності, самоорганізацією, самоствердженням, нестандартним мисленням та створенням дій, які допомагали б в самостійному вирішенні теоретичних і практичних завдань.

Беручи це до уваги, переорієнтування зі звичайного обміну знань з учнями на розробку ідеальних умов для розвитку кожної дитини як суб'єкта. Максимальне розкриття індивідуальних можливостей кожного учня, сприяння його само актуалізації та вміння добувати ним необхідну інформацію є кінцевою метою освітнього процесу.

Розкрити потенціал, творчі навички, а також уміння працювати в команді дітям допомагає інтерактивне навчання.

Говорячи про інтерактивне навчання, слід зазначити, що основні його принципи зустрічаються в роботах безлічі вчених. А. Рівин, В. Сухомлинський працювали над впровадженням інтерактивного навчання у сучасну освіту. Вчителі-новатори другої половини 20 століття - Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїн, С. Лисенкова – розробили і впровадили основні принципи та методологічні дослідження стосовно інтерактивного навчання.

На думку сучасного науковця В. Редька, інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активної соціально-психологічної взаємодії, у процесі якої учень вступає в діалог з учителем або однокласниками, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання у парі або в групі [7, с. 33].

За словами О. Пометун, навчання – це процес постійної взаємодії, яка є ключовою ланкою. Взаємообмін емоціями, розбір найцікавіших питань, висловлювання власних думок є тим допоміжним етапом, на якому, власне, тримається процес інтерактивного навчання [5, с. 9].

Відомо, що інтерактивне навчання може мати декілька синонімічних назв. О. Козакевич наголошує, що згідно з цілями й завданнями інтерактивного навчання усі учні мають рівні права під час навчального процесу [2, с. 108].

Згідно з Г. Антонівим, важливим елементом інтерактивну між учнями у класі є діалог, тому інтерактивне навчання ще називають діалоговим спілкуванням. Це досить важливий елемент, тому що виступає способом взаємодії не тільки між учнями, але і між вчителем та класом. За умовами даного навчання, освітній простір у якому знаходяться учні, сприяє більш активній взаємодії та створення позитивної атмосфери у класі. На думку сучасних вчителів під час такого навчання учень відчуває себе не тільки особистістю, думки якої приймаються до уваги, але й людиною, учнем, який відчуває свою інтелектуальну перемогу. Кожен учень спроможне відчути інтелектуальний процес на собі, а знання, які він отримує на власному досвіді, сприяють розвитку його мислення [1, с. 32-36].

Для людини, яка сьогодні володіє англійською мовою, знання предмета, методів та форм організації навчального процесу є необхідною умовою. Проте більш значним є необхідність вміння застосовувати свої знання та використання сучасних технологій на практиці. До них можна віднести метод проектів, комп'ютерне моделювання, ділові та рольові ігри, які допомагають при вирішенні комплексних завдань, засвоєнні нового матеріалу та розвитку творчих здібностей. Найбільш відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми – це метод мозкового штурму [5, с. 21].

Винахідником даного методу є Алекс Озборн, який є автором книг, що присвячені зв'язку реклами та мислення. У 30-і роки разом зі своїми співробітниками він почав використовувати цей метод для пошуку нових ідей. Дію мозкового штурму Озборн описав у власній книзі «Керована уява: принципи і процедури творчого мислення», де винайдений метод був згаданий вперше.

Сферою використання методу мозкового штурму вважають не тільки загальноосвітні заклади, зокрема, уроки англійської мови. Даний прийом можливо застосовувати у широкому спектрі соціальних і економічних процесів. Щодо уроків англійської мови, доцільно застосовувати метод мозкового штурму як у початковій школі, так і в старших класах. Це обумовлено безперервним зростанням та інтересом до інтерактивних технологій, коли кожен етап навчання потребує новіших методів та вправ.

Застосування методу мозкового штурму під час навчального процесу допомагає у рішенні наступних завдань:

- 1) Стимулювати творчу активність учнів;
- 2) Застосовувати теоретичні знання на практиці;
- 3) Активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів;
- 4) Формувати в учнів власну думку і поважне ставлення до інших;
- 5) Навчатися працювати у команді;
- 6) С повагою ставитися до протилежної точки зору [4, с. 37-38].

За словами Панфілової А.П., перш ніж розпочати урок за допомогою мозкового штурму, викладачу необхідно повідомити класу не тільки тему і форму заняття але і проблему, формулювання якої може допомогти учням при пошуку рішення. Це необхідно для того, аби учні усвідомлювали який кінцевий результат вони повинні отримати під час застосування методу мозкового штурму. Особливо це важливо для дітей молодших класів, коли вони повинні чутко знати і розуміти для чого їх взагалі зібрали і яка проблема перед ними стоїть [4, с. 48].

Оскільки основа метода мозкового штурму полягає у руйнуванні стереотипів та пошук єдиної думки щодо поставленого питання, проблема повинна мати теоретичну або практичну значущість та викликати інтерес серед учнів. Можливість безлічі неординарних варіантів вирішення проблеми є необхідною вимогою під час постановки проблеми [5, с 67].

Винахідник методу, Алекс Озборн, пропонує проводити мозковий штурм у три етапи.

На першому етапі учнями створюється «банк ідей», тобто можливі рішення проблеми. Ідеї приймають та фіксують на дошці або плакаті. Згідно з принципами мозкового штурму, критика і коментування забороняються. Час проведення першого етапу – 15 хвилин.

На другому етапі, коли вчитель заздалегідь повинен розподілити учнів на групи згідно їх знанням, отриманні на попередньому етапі ідеї, обговорюються. Головним завданням цього етапу є поєднання у ціле всіх запропонованих ідей, відокремлення раціонального рішення.

Останній, третій етап, на якому обираються перспективні рішення з точки зору наявних на даний момент ресурсів, серед учнів вважається найбільш цікавим. Необов'язково проводити цей етап відразу, він може бути відстрочений у часі і перенесеним на наступний урок [4, с. 118].

Мозковий штурм – це спосіб, який широко використовується для появи свіжих ідей аби вирішити наукові і практичні проблеми. Його основна мета - організація спільної розумової діяльності з пошуку нетрадиційних ліній вирішення проблеми [3, с. 29].

Сучасні технології, до яких належить метод мозкового штурму це нове явище, хоча його окремі різновиди, наприклад, брейн-рінг, вже здобули своєї популярності та вдало застосовуються не тільки на уроках англійської мови але і під час позакласних заходів.

Технологія мозкового штурму недосвідченій людині може здатися досить складною, тому що вимагає безлічі підготовчих етапів, проте цей метод вже встиг знайти позитивний відгук. Крім розвитку творчої активності учня, що спонукає його на подальші успіхи, завдяки методу мозкового штурму у пам'яті відбувається закріплення невідомого матеріалу. Зазначений метод може вдало застосовуватися як при вивченні нової теми, так і для перевірки вже пройденого матеріалу, оскільки з його допомогою легко зрозуміти наскільки учень володіє тією чи іншою лексикою [7, с. 30].

Очевидні переваги мозкового штурму як методу, який робить ординарні уроки більш цікавими, складно переоцінити, проте жоден метод не може

обійтися без висвітлення своєї протилежної сторони. Серед недоліків даного методу Панфілова А. П. виділяє:

А) розподіл учнів на групи:

Б) циркулювання однієї ідеї у групі.

Кажучи про перший недолік, створення груп за принципом виділення лідера, може викликати незадоволення у інших учасників процесу навчання. Найчастіше, домінування лідера веде до протилежних результатів. Для вирішення цієї проблеми компетентному вчителю слід грамотно розподілити учні, які мають різні рівні володіння англійською мовою. Стосовно другого недоліку відомо, що зацикленість групи та нескінченне обговорення однакових думок не може сприяти здоровому мисленню.

Проте переваги методу мозкового штурму не залишають учасникам часу надовго зациклюватися на одному рішенні або ідеї, тому що, і це можна зрозуміти з назви, метод, подібний до шторму, стихійно руйнує всі стереотипи.

Отже, використання інтерактивних методів навчання, у тому числі метод мозкового штурму вже не є бажаним, а необхідним фактором під час вивчення англійської мови. Класи, на уроках яких застосовують метод мозкового штурму, відрізняються не лише високими інтелектуальними досягненнями в англійській мові, а й підвищеним творчим потенціалом, бажанням шукати, розуміти та застосовувати отриманні знання. Безпосередньо, ми можемо стверджувати, що даний метод допомагає в подоланні пасивності учнів, перетворюючи їх на суб'єктів навчально-виховного процесу. Важливо, що навчальний процес спрямовується на учня, як на окрему особистість, бажання, вміння та творчі можливості якої враховуються [2, с. 107].

Реформаторські процеси, що відбуваються нині в українській освітній галузі, спрямовані на її гуманізацію та демократизацію, справляють відповідний вплив не лише на зміст освіти, а й на методи навчання, які постають вирішальною умовою ефективності навчального процесу. Тому вдосконалення, осучаснення освіти має супроводжуватися оновленням методів

її реалізації, коли поряд із традиційними широкого застосування набувають їх інноваційні різновиди.

Література

1. Антонів Г. Особливості інтерактивного навчання. Школа: для заступників директорів і не тільки. 2013. № 9. С. 32-36.
2. Козакевич О. О. Сучасні інтерактивні методи навчання для формування граматичної компетенції студентів спеціальності соціальної роботи. // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. 2010. Т. 123, Вип. 110. С. 105-109.
3. Панова Л.С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. К.: Академія, 2010. 328 с.
4. Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. М.: СПб, 2005. 316 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. Посібник. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
6. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище // Рідна школа. 2007. № 5. С. 46-49.
7. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови // Рідна школа. 2011. № 8-9. С. 28-36.

Anastasiya Sandulskaya. Brain storm as one of the methods of interactive education during the study of English language. The article deals with the need of use interactive learning and its modern methods. Stages of using the method of brainstorming attack have been described. The characteristics of conducting a lesson of the English language with the use of this method have been analyzed. Particular attention is drawn to the disadvantages of brainstorming.

Keywords: *education, interactive learning, technology, method of brainstorming.*

*Ганна Сапожнік,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Городнюк Н.А., д.філол.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ*

ДИДАКТИЧНА ГРА У РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розглянуто комунікативний та граматичний напрямки навчання іноземної мови учнів молодших класів, методичні прийоми та форми роботи, зокрема дидактичні ігри, що надають нового спрямування вивченню мови, розвивають творчі здібності школярів та комунікативно-мовленнєві вміння, необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в умовах міжособистісної взаємодії.

***Ключові слова:** дидактична гра, дидактичні вправи, граматична компетенція, комунікативна компетенція.*

Актуальність. Одним із пріоритетних завдань сучасної школи визначено активізацію пізнавальної діяльності учнів, яка забезпечується ефективними методами і технологіями навчання та виховання школярів.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування і розроблення педагогічної технології дидактичної гри з ухилом на граматично-комунікативну діяльність у навчанні іноземних мов молодших школярів.

Для реалізації поставленої мети передбачено розв'язання таких завдань:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми, визначити стан її розв'язання у практиці навчання іноземних мов учнів початкової школи;
- з'ясувати передумови використання дидактичної гри та її функції як засобу навчання молодших школярів;
- розглянути можливі варіанти використання дидактичних ігор під час навчання молодших школярів;

- створити алгоритм роботи використання дидактичних ігор на уроці англійської мови.

У початкових класах закладаються основи знань, умінь і практичних навичок, які необхідні для подальшого навчання, формуються моральні риси і якості, вміння дітей самостійно оволодівати знаннями, пробуджується інтерес до навчання, до творчих пошуків, але цей процес ускладнюється віковими особливостями молодших школярів: слабким переключенням уваги, її нестійкістю, мимовільністю пам'яті та мислення. Одним із ефективних засобів розвитку інтересу до навчального предмета поряд з іншими методами та прийомами, які використовуються на уроках, є дидактична гра.

У зв'язку з реформуванням освіти формування англомовної компетентності починається у початковій школі. Цей процес складний і вимагає особливого підходу до його організації. Важливе значення у цьому процесі належить формуванню мовно-граматичної компетентності учнів.

Дослідник О. Паршикова на основі даних психологів і психолінгвістів вказує, що засвоєння граматики іноземної мови молодших школярів 1-2 класів знаходиться на дограматичній стадії засвоєння іноземної мови, а учнів 3-4 класів – на граматичній стадії. Учні, що знаходяться на дограматичній стадії, ще не спроможні усвідомити граматичні закономірності іноземної мови, у них навіть немає досвіду вивчення граматики рідної мови. Тож головне завдання полягає в тому, щоб дати учням якомога більше зразків мовлення, які вони спочатку вживають без змін, потім із мінімальними змінами, згідно з ситуацією мовлення, створеною вчителем [1, с. 89].

На граматичній стадії молодші школярі вже можуть вносити зміни у зразки мовлення спочатку на синтаксичному, а потім на морфологічному рівні. На цій стадії засвоєння іноземної мови буде недоцільно обмежувати лише імпліцитним засвоєнням граматичної сторони мовлення. Можна потроху застосовувати прийоми, завдяки яким учні не лише отримують, а й самі здобувають необхідні їм граматичні знання [2, с. 105].

Для більш ефективної активізації одного граматичного явищ англійської мови необхідно використовувати одну з дидактичних вправ, надати коротке визначення правила, далі проводити цикл вправ з різноманітними завданнями з опорою на зразок.

Наприклад, при введенні нового граматичного матеріалу «Дієслово to be» в Present Simple спочатку необхідно запропонувати коротке визначення правила, а потім разом з учнями вивчити пісеньку, яка легко і природно запам'ятовується на мотив знайомої та улюбленої пісні «В лесу родилась ёлочка»:

I am, you are, he is, she is.

It is, we are, you are.

They are, I am, you are, he is.

She is, it is... that's all.

Виконуючи цю пісню, діти супроводжують словесну інформацію імітацією рухів, дій. Запропонована пісенька закріплює граматичне правило. Потім учням пропонується виконати цикл вправ з різноманітними завданнями з опорою на зразок. При засвоєнні Present Simple можна використати вірш про місіс Гранді. На завершення необхідно залучити дітей до діалогу, у ході якого вони відповідають на запитання: Що робить їхня мама протягом кожного дня тижня?

P 1. My mother shops every day. She washes on Saturday.

P 2. My mother washes, cleans and bakes on Saturday. She rest on Sunday.

P 3. My mother irons on Friday.

Аналогічно можна використати гумористичну розповідь про містера Гранді, коли мова заходить про дні тижня тата:

Mr. Grundy works on Monday.

On Tuesday, Wednesday, Thursday

and Friday he sits on his sofa and reads newspapers.

Mr. Grundy smokes his pipe on Saturday.

He reads on Sunday.

Вивчення на уроках віршів і пісень, прислів'їв сприяє частковому вирішенню завдання формування в учнів досвіду іншомовного міжкультурного спілкування та розвитку міжкультурної комунікативної компетентності. Їх використання сприяє підвищенню інтересу до предмету, розширює знання про мову, допомагає формуванню комунікативної і соціокультурної компетентності учнів, робить навчальний процес цікавішим для дітей. У майбутньому учні будуть здатні здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування з носієм мови.

Особливого значення при вивченні англійської мови у початковій школі приділяють іграм. Аналіз методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що для навчання іншомовного спілкування вчені-методисти пропонують використовувати різні види ігрової діяльності: навчальні ігри (Н.П.Анікеева, А.Г. Завялова); рольові ігри (О.А.Колесникова, Т.І.Олійник); ділові або імітаційно-ділові ігри (Н.Н.Круглова, В.М.Філатов); драматизації, дискусії, інсценівки (А.Й.Гордєєва, М.В.Данилова).

Науковці переконливо доводять, що навчальні або дидактичні ігри переважно використовуються для навчання іноземної мови молодших школярів, оскільки ігрова діяльність є провідною для вказаної вікової категорії. Учасники гри можуть працювати індивідуально, в парах, малих групах, командах, тощо. Головним завданням організатора гри (вчителя) є пояснити правила і слідкувати, щоб учасники їх не порушували. Ігри, що проводяться вчителем на уроках англійської мови, можуть стати ефективним способом мотивації до здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності у процесі вирішення завдання самої гри [3, с. 3].

Рольові ігри, які є невід'ємною частиною комунікативної методики навчання іноземних мов, дозволяють моделювати в класі ситуації іншомовного спілкування. Кожен учень виступає у запропонованій йому ролі і вирішує певні завдання спілкування, виходячи з його мети, ситуації, обставин комунікації, власних намірів і намірів однокласників, взаємовідносин між ними і ролей, які виконують усі учасники спілкування [3, с. 3].

Одним з варіантів ігор, які використовую у роботі з школярами є рольова гра «Інтерв'ю» («*Interview*»).

Завдання першому партнеру. Ти – журналіст газети. Після спектаклю поговори з театральним критиком, з'ясуй, чи сподобалася йому вистава.

Завдання другому учаснику. Ти – відомий театральний критик. Вистава тобі не дуже сподобалася.

Did you enjoy *the ballet “Swan Lake”* Not very much. I did not like the dance by *Tchaikovsky* [3, с.56]. .

Досить часто в роботі з учнями використовую фонетичні або лексичні ігри.

Гра «*Чую – не чую*». Мета: формування навиків фонематичного слуху.

Хід гри: учні діляться на команди. Вчитель по черзі називає слова. Якщо він говорить слово, в якому є довгий голосний, учні піднімають вгору ліву руку. Якщо в сказаному слові є приголосні звуки, всі учні піднімають обидві руки. Вчитель записує помилки граючих на дошці. Перемагає команда, яка зробила мінімальну кількість помилок [3, с. 65].

Гра «*Хто швидше?*» Мета: формування та удосконалення навичок встановлення звукобуквених співвідношень та значень слів на слух.

Хід гри: учням роздаються картки, на яких в першій колонці написані слова англійською мовою, в другій – їх транскрипція, а в третій – переклад слів на українську мову. Слова на англійській мові пронумеровані по порядку написання. Кожен учень повинен, як тільки вчитель говорить те чи інше слово, поставити його номер з відповідною транскрипцією та перекладом на українську мову (або з'єднати усі три відношення безперервною лінією). Переможе той, хто швидше та якісніше встановить зв'язок між англійським словом, транскрипцією та перекладом

Гра «*Цифри*». Мета: повторення кількісних числівників.

Хід гри: утворюються дві команди. справа та зліва на дошці записуються однакова кількість цифр в перемішку. Вчитель називає цифри одну за одною.

Представники команд повинні швидко знайти названу цифру на своїй половині дошки. Перемагає команда, яка швидше виконає завдання [3, с. 66].

Гра «*Більше слів*». Мета: активізація лексики з пройдених тем.

Хід роботи: утворюється дві команди, кожна з яких повинна назвати якомога більше слів на задану їм літеру. Перемагає команда, яка називає більшу кількість слів. Гру можна проводити в письмовій формі, де команди записують слова на дошці. У цьому випадку при підбитті підсумків враховується не тільки кількість слів, а також правильність написання слів [3, с. 67].

Використання дидактичних ігор на уроках має позитивний вплив на учнів сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень учнів. За вмілого використання гра стає незмінним помічником педагога. Цінність дидактичних ігор на уроках англійської мови полягає в їх здатності зацікавити, мотивувати дітей для подальшого вивчення іноземної мови, активізувати діяльність учнів на уроці.

Література

1. Скляренко Н.К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н.К.Скляренко // Іноземні мови. 2011. №1. С. 15–25.

2. Паршикова О.О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової школи (теоретико-методологічний аспект) / О.О.Паршикова. Донецьк: Вебер (Донецька філія), 2009. 296 с.

3. Тарнопольський О.Б. Методика проведення рольових та ділових ігор у навчанні іноземних мов / О.Б.Тарнопольський. Дніпропетровськ: Видавництво ДУЄП, 2003. 249 с.

Sapozhnick Ann. A didactic game in the development of the grammatical and communicative competence of primary school pupils. The article deals with the communicative and grammatical directions of teaching a foreign language for primary school pupils, methodological techniques and forms of work, including didactic materials and games that provide a new way in the process of learning a foreign language, develop creative abilities of schoolchildren and communicative and language skills that are necessary for effective implementation of speech activity for interpersonal interaction.

Keywords: *didactic game, didactic exercises, grammatical competence, communicative competence.*

**Дар`я Сленканьова,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»
«Мова та література (німецька)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Кажан Ю.М., к.пед.н., доцент
кафедри німецької та французької філології МДУ**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У рамках дослідження питання впровадження художніх фільмів у навчальний процес з метою формування німецькомовної аудитивної компетентності учнів старшої школи було визначено механізм аудіювання, етапи навчання аудіювання та етапи роботи з відеоматеріалом, переваги аудіовізуальної рецепції, висвітлено попередній досвід впровадження відеоматеріалів в навчальний процес з німецької мови.

Ключові слова: *аудіовізуальна рецепція, аудитивна компетенція, аудіотекст, етапи, вправи, психолінгвістичні труднощі аудіювання.*

Проблема формування аудитивної компетенції залишається актуальною, оскільки вона потребує розгляду в контексті компетентнісного підходу. Важливим у навчанні іноземної мови є дотримання комунікативного підходу у навчанні, тому методисти звертають увагу на розподіл чотирьох видів мовленнєвої діяльності у комунікації [7, с. 78]: аудіювання – 42%, говоріння – 32%, читання – 15% і письмо – 11% , що пояснює причину особливої уваги до аудіювання. Компетентність в аудіюванні визначають як здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування; розуміння сприйнятого на

слух усного мовлення. Головна мета аудіювання – у будь-яких умовах розуміти висловлювання співрозмовника; розуміти аудіотексти [6, с. 117].

Вченими-методистами виокремлено труднощі аудіювання, які поділяють на внутрішні (суб'єктивні), та на мовні (зовнішні, зумовлені умовами сприймання), та запропоновано засоби їх подолання за допомогою окремих вправ чи опор (візуальних, мовленнєвих).

Труднощі сприйняття усної форми мовлення можуть бути викликані наступними причинами (за Л. Н. Федотовою) [7, с. 82-83]: у тексті використаний незнайомий учням лексико-граматичний матеріал, знайомий матеріал не впізнається учнями внаслідок складності його сприйняття на слух. Експериментально встановлено, що наявність в аудіотексті незначної кількості незнайомого лексико-граматичного матеріалу не порушує процесу комунікації, проте може вплинути на глибину розуміння тексту. У тексті для аудіювання вважається допустимим використовувати від 2 до 5% незнайомих слів, які не перешкоджають розумінню загального змісту тексту (вони не повинні бути ключовими). Крім того, бажано, щоб незнайомі слова було розподілено рівномірно по всьому тексту.

Труднощі можуть бути подолані за допомогою залучення зорової опори (малюнки, фотографії, відеоряд), позамовних засобів (ритміка, паузація, мелодика, логічний наголос), формальних підказок (підкреслювання, особливий шрифт, колір) [7, с. 83; 6, с. 128-129]. Також при навчанні аудіювання необхідно враховувати розрив між «мовною обмеженістю» реципієнта і його інтелектуальним рівнем. Розрив може бути максимально звуженим завдяки завданням, які спрямовують увагу слухача на смисловий зміст повідомлення [3, с. 45].

У процесі дослідження питання було висунуто гіпотезу, що відеотекст та аудіовізуальні засоби завдяки ефективності використання на уроці іноземної мови витісняють звичне аудіювання, адже у зв'язку з розвитком мережі Інтернет та інших сучасних комунікаційних технологій зростає роль аудіовізуальної рецепції як одного із способів отримання інформації.

Питаннями процесу становлення візуальної рецепції займалися методист Базіна Н. В [1], І. Швертфегер, Б. Біхеле, В. В. Сафонова, Н. Ю. Кірілліна. Під аудіовізуалізацією розуміють складний процес сприйняття інформації, який передається одночасно зоровими та слуховими каналами [8, с. 192].

Процес аудіювання розглядають як соціокультурну діяльність, як концепт соціокультурних понять, адже сприйняття мовлення на слух супроводжується зоровим сприйняттям, саме тому доцільно навчати аудіювання та аудіовізуальної рецепції. Одна з основних можливостей відео – це можливість створення мовного середовища, якого бракує учням під час вивчення іноземної мови [2, с. 34].

Н. В. Базіна виявила *ознаки* успішного використання аудіовізуальних матеріалів на прикладі німецькомовних телевізійних програм [1, с. 24]:

- 1) автентичність матеріалу;
- 2) жанрова приналежність відеоматеріалу: сукупність пізнавального та розважального жанрів;
- 3) приклади різних мовленнєвих ситуацій: початок та завершення контакту, висловлювання власної думки, висловлення заборони чи дозволу, запитання дозволу;
- 4) наявність соціокультурного фону: велика кількість побутових реалій; використання стійких виразів; візуальне представлення соціокультурних аспектів країни, мова якої вивчається.
- 5) невелика тривалість відеосюжетів – до 15 хвилин, що дає можливість багаторазового перегляду відеоматеріалу та дозволяє працювати з різними прийомами сприйняття відеоматеріалу від загального до повного розуміння тексту. Стійкість уваги, тобто утримання уваги на одному об'єкті, зберігається в учнів протягом 15-20 хвилин.

Слід звернути увагу на не менш значний вплив відео на органи чуття учня. В основі процесу використання відеоматеріалів лежать певні психічні процеси. В процесі перегляду відеофільму беруть участь зорові і слухові аналізатори, перебудовуючи психічні функції учнів. Це впливає на початковий

етап процесу засвоєння знань через відчуття. Сигнали, що сприймаються через органи чуття, попадають в сферу абстрактного мислення. Як результат абстрактні образи перетворюються у думки та власні висновки. Отже, використання зорових і слухових аналізаторів створюють основу для наступного етапу – успішного процесу пізнання — осмислення. Звідси ми бачимо, що важливою умовою використання відеоматеріалів у процесі навчання є урахування емоційного впливу матеріалу на учнів, але з іншого боку сильна емоційність може також ускладнити осмислення та засвоєння основного матеріалу [5, с. 6-7].

Н. В. Базіна виокремила потенційні можливості аудіовізуальної рецепції, які перетворюють труднощі та недоліки процесу аудіювання у переваги, серед яких можна виділити наступні [1, с. 25]:

1. У процесі аудіо-візуальної рецепції можна легко побачити зміну ролей тих, хто приймає участь у бесіді – візуальна картина доповнює мовленнєву, тоді як у процесі аудіювання не можна побачити співрозмовників та зміну ролей.

2. Відео дозволяє повністю поринути в атмосферу та не переривати сприйняття інформації навіть при наявності незрозумілих слів, тоді як аудіотекст ускладнює сприйняття швидким темпом мовлення.

3. Зображення відеоматеріалу дозволяє зрозуміти незрозумілі фрагменти тексту чи речення, в той час, як у звичайному аудіотексті деякі індивідуальні особливості можуть бути незрозумілими.

Але існують випадки, коли відеоматеріал може ускладнювати сприйняття аудіоматеріалу: зображення може знизити увагу сприйняття вербальної інформації залежно від типу сприйняття людиною [1, с. 25].

Процес роботи з відеоматеріалами методисти розбивають на декілька етапів з наступними запропонованими завданнями [6]:

1. Переддемонстраційний етап (мета – мотивувати учнів, активувати їхні попередні знання, залучити до роботи): завдання на прогнозування змісту за назвою, ключовими словами, запитання. На цьому етапі виконуються такі справи: 1) вчитель зупиняє відео в будь-якому місці та просить учнів

передбачити наступний розвиток подій на узагальнення раніше отриманих знань з теми; 2) перегляд відеоматеріалу без зображення чи без звуку; 3) визначення жанру за кадром фільму; 4) висловлення власної думки з теми; 5) робота з цитатами з фільму.

2. Демонстраційний етап (мета – забезпечення активного осмислення інформації відеоматеріалу): бесіда, відповіді на запитання за змістом, складання запитань чи плану до відеофільму, озвучення відеоматеріалу за умовою попереднього перегляду тощо. Тут можна навести такі приклади: 1) провести рольову гру – зіграти сцену з фільму, 2) заповнити таблицю, 3) заповнити пропуски в тексті, 4) написати середину фільму за умови знання про кінець та початок фільму, 5) встановити хронологічну послідовність фільму, 6) робота у двох групах: перша група переглядає відео та розповідає все, що відбувається, другій групі, яка стоїть спиною до екрану.

3. Післядемонстраційний етап (мета – розвиток продуктивних вмінь усного та писемного мовлення): 1) загальна дискусія чи дебати, 2) відновлення пропущених реплік діалогів з фільму, 3) організація акторського озвучення фрагментів фільму, 4) критика фільму, 5) складання продовження фільму, 6) написання реклами, рецензії до фільму, 7) складання кросворду, колажу, буклету, 8) продовження фільму, опис зовнішності героїв, 9) співвіднесення синонімів, українських та іноземних слів, пояснення значень слів.

Методистами було виділено певний перелік автентичних художніх німецькомовних фільмів для використання їх у навчальному процесі. Фільми цілком відповідають принципам відбору відеоматеріалу для використання на уроках: за ступенем морально-естетичного впливу на глядача; за відповідністю лексичного рівня учнів вокабулярові художнього фільму; за темпом мовлення; за наявністю соціокультурної інформації у фільмі; за компонентами мотивації – урахування потреб учнів у новій інформації [4, с. 12-15].

Німецькомовні автентичні фільми, які частіше за інших використовують у навчальному процесі, запропоновані Гете-Інститутом. Серед найбільш поширених можна виділити наступні: «*Alaska.de*», «*Lola rennt*», «*Der Tunnel*»,

«Die innere Sicherheit», «Goethe!», «Die fetten Jahre». Деякі фільми мають важливий історичний фундамент: «Good bye Lenin», «Sophie Scholl – die letzten Tage»; також серед запропонованих автентичних фільмів є казки, які несуть соціокультурну інформацію: «Frau Holle», «Dornröschen», «Tischlein deck dich».

Дидактичні матеріали до вищевказаних фільмів передбачують дотримання поетапного підходу. На першому етапі частіше використовують асоціограму, передбачення сюжету з постером, кадром з фільму («*Schau dir das Standbild aus dem Film an und tausche dich mit einem Partner/ einer Partnerin über die Fragen aus*»). На другому етапі методисти пропонують встановити хронологічну послідовність, заповнити пропуски в діалогах, заповнити картку-характеристику персонажу, наприклад: «*Tauscht euch darüber aus, was ihr über Sascha erfahren habt, und füllt gemeinsam den Steckbrief aus*». На третьому етапі пропонують дискусії, проекти у групах («*Arbeitet in einer kleinen Gruppe zusammen und diskutiert: Wie sieht eure Traumschule aus? Wie sind die Lehrkräfte?*»).

Таким чином, використовуючи автентичні матеріали можна здійснювати формування аудитивної компетентності учнів та досягти основну мету навчання іноземної мови – досягнення рівня, який дозволяє здійснювати комунікацію з носіями іноземної мови.

Література

1. Базина Н. В. Личностно-образующий потенциал немецкоязычных видеоматериалов для развития аудиовизуальных умений студентов нелингвистического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4 (22). С. 22–26.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М.: Высш. шк., 1982. 134 с.
3. Данилина К. В. Взаимодействие видов речевой деятельности при обучении иностранным языкам // Преподавание русского языка аспирантам-иностранцам : сб. ст. М.: Наука, 1981. С. 41–48.

4. Іванова О.В., Тарасова В.В. Практичний курс основної іноземної мови: Learning English Through Video. Навчальний посібник. Київ: ДДП «Експодрук», 2015. 400с.
5. Карпов Г.В., Романин В.А. Технические средства обучения. М.: Просвещение, 1989. 271 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. К. : Ленвіт, 1999. 320 с.
7. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. СПб. : Златоуст, 2013. 220 с.
8. Biechele B. Verbale und nonverbale kommunikative Äußerungsformen bei der Entwicklung des komplexen Verstehens // Deutsch als Fremdsprache. H.5. 1988. S. 274–278.

Slepkanoyva Darya. Authentic art films use while forming german listening competence.

The article is devoted to the problem of the authentic art films use while forming german listening competence. The general characteristics of foreign listening competence and the stages of the foreign listening competence are defined; examples of exercises for the formation of foreign listening competence are given; psycholinguistic problems of listening of foreign listening are specified.

Key words: *listening comprehension, audio-text, stages, exercises of the foreign listening competence, psycholinguistic problems of listening.*

Тімаєва Євгенія,
 ОС «Магістр»
 Спеціальність «Середня освіта»,
 «Мова та література (англійська)»
 Маріупольський державний університет
 Науковий керівник:
Назаренко Н.І., к. філол.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

КОМПАРАТИВНЕ ВИВЧЕННЯ МАНДРІВНИХ СЮЖЕТІВ ТА ОБРАЗІВ НАУРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Стаття висвітлює викладання провідних тем та образів зарубіжної літератури

крізь призму використання компаративістики як форми міжлітературних взаємин. Принцип компаративності є одним з ефективних принципів літературної освіти, який дозволяє розкрити загальні закономірності літературного процесу й водночас неповторну своєрідність творів різних народів

***Ключові слова:** компаративний аналіз, зарубіжна література, мандрівні теми та образи, взаємовпливи, активні й пасивні сюжети.*

Сучасна програма шкільного курсу зарубіжної літератури передбачає використання порівняльного літературознавства як методу рецепції художнього тексту. Проблема використання і, головне, практичної доцільності порівняльного методу у шкільній освіті є предметом уваги даної статті.

Компаративістика, за визначенням літературознавчого словника-довідника Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва та ін., – це «порівняльне вивчення фольклору, національних літератур, процесів їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного підходу (методу)» [4, с. 369]. Як бачимо з поданого визначення, поняття компаративістики тісно пов'язане з поняттям взаємовпливів. Визначення поняття «художні взаємовпливи» надається у посібнику за ред. О. Галича: «Художні взаємовпливи – це різного характеру впливи одних мистецьких явищ на інші, різноманітні форми впливу всередині літератури чи взаємозв'язки сучасної літератури з художньою культурою минулих епох, звернення до творчості різних народів» [3, с. 445].

Компаративістика як метод вивчення літератури складалася упродовж ХІХ ст., але її елементи з'явилися в літературно-критичних працях ще в епоху античності. Контактні зв'язки – це документально засвідчені взаємини між письменниками і відповідно школами, течіями, літературами. У процесі вивчення історико-літературної наступності важливо знайти не окремі елементи схожості, а те, що певною мірою характеризує спільність творчих задумів, єдність або близькість ідейно-естетичних принципів.

Плідно вивчається поширений вид літературних взаємин – повторюваний (традиційний) сюжет як усталена семантично-структурна система, здатна до модифікації. Важливим аспектом вивчення процесів літературної взаємодії в

плані використання традиційних сюжетів є дослідження шляхів і механізмів входження таких сюжетів до національного культурного середовища. Йдеться про те, що будь-який відомий традиційний сюжет ніколи механічно не переноситься у таке середовище. Завжди відбувається адаптація традиційного сюжету до своєрідної природи тієї чи іншої національної літератури (ширше – культури), тому, на наш погляд, осмислення і вивчення ролі національно-специфічних чинників у процесах обробки традиційних сюжетів є необхідною умовою дослідження такого поширеного виду літературної взаємодії.

Дослідження традиційних сюжетів вимагає вирішити проблему засад і чинників перетворення таких сюжетів, їх обробки як передумови оригінальної інтерпретації. Також нерозв'язаним залишається питання означення й уніфікації явища традиційних сюжетів як теоретичної проблеми, що включає, зокрема, термінологічне визначення складних процесів інтерпретації та входження традиційних матеріалів до оригінальної авторської творчості й національної літератури. Вивчення особливостей інтерпретації традиційних сюжетів у національній літературі актуальне також з огляду на проблеми контексту й інтертекстуальності національних літератур, оскільки зачіпають аспекти вияву їх позатекстових й міжтекстових зв'язків.

Вперше звернув увагу на явище повторюваності традиційних фабул у давньогрецькій літературі Арістотель. Саме він висунув тезу про авторське переосмислення, оригінальну інтерпретацію міфологічних фабул як передумову високої мистецької якості твору. Подібні вимоги до використання традиційних сюжетів ставили також Горацій, Н. Буало. Вже Г.Е. Лессінг уперше підійшов до явища традиційних сюжетів як до теоретичної проблеми.

У кінці XVIII та на початку XIX століття у контексті естетики романтизму розширився розгляд традиційних сюжетів як теоретичної проблеми. У XIX столітті дослідження традиційних сюжетів відбувалось у межах міфологічної школи, теорії запозичень, антропологічної школи та порівняльно-історичного літературознавства. Використовуючи методологію названих шкіл і напрямків у науці Російської імперії та у вітчизняному

літературознавстві, до проблеми традиційних сюжетів зверталися такі вчені, як Ф.І. Буслаєв, М.І. Костомаров, О.О. Потебня, О.М. Афанасьєв, О.М. Веселовський, М.П. Драгоманов, І.Я. Франко. Основним шляхом дослідження традиційних сюжетів у цих учених було відшукування паралелей до традиційних сюжетів у фольклорних системах і літературах багатьох країн. Одним з найважливіших завдань літературознавства було дослідження того чи іншого сюжету, мотиву, образу, простеження їх міграцій у літературах різних епох, реконструювання первісних форм цих компонентів твору. Паралельно відбувалося вивчення традиційних сюжетів у теоретичному плані, що засвідчує, наприклад, наукова діяльність О.М. Веселовського. Компаративістика ХІХ століття зібрала величезний фактичний матеріал, залишила численні дослідження і накреслила шляхи вивчення традиційних сюжетно-образних матеріалів.

У ХХ столітті переважає пильна увага дослідників до поетики традиційних сюжетів. Це явище почали розглядати як теоретичну проблему, з'явилися спроби систематизувати літературно-історичний матеріал (праці М.С. Грушевського, О.І. Білецького, В.М. Жирмунського, В.Я. Проппа, М.Й. Конрада). Проблемою традиційного сюжетно-образного матеріалу займається в сучасній вітчизняній літературознавчій науці «чернівецька школа» (А.Р. Волков, В.І. Антофійчук, А.Е. Нямцу, О.В. Червінська та інші). Дослідники цієї школи розробили чітку й функціональну класифікацію традиційних сюжетів і термінологічний інструментарій проблеми.

Проблема традиційних сюжетів та образів розроблялася в західному літературознавстві першої половини ХХ ст. в межах «історії матеріалів». Також мандрівним сюжетам особливу увагу приділяла «порівняльно-історична школа». Прихильники школи вважали, що подібність у сюжетах фольклорних і літературних творів пояснюється запозиченнями. Міграційна теорія (або теорія мандрівних сюжетів Т. Бенфея), поширившись на всю сферу історії літератури, здобула назву теорії запозичення. Прихильники запозичень зверталися до порівняння для того, щоб базуючись на виявленій подібності творів,

вибудовувати їх у такій хронологічній послідовності, яка дозволяла б робити висновки про можливий вплив одних письменників на інших.

Традиційні сюжети акумулюють досвід людства, нагромаджений упродовж тисячоліть. Вони, за словами А. Нямцу, «є своєрідною формою універсальної пам'яті, яка зберігає і осмислює людський досвід» [6, с. 17]. Серед традиційних сюжетів, на думку А. Нямцу, найбільш продуктивними є міфологічні (Прометей, Пігмаліон), літературні (Гулливер, Робінзон, Дон Кіхот, Швейк), історичні (Олександр Македонський, Юлій Цезар, Сократ), легендарно-церковні (Ісус Христос, Іуда Іскаріот, Варавва) та казкові (Попелюшка, кіт у чоботях, хлопчик-мізинчик, Синя Борода та інші). Вчений розділяє протосюжети, сюжети-зразки, сюжети-посередники і традиційні сюжетні схеми. Протосюжетом, на думку А. Нямцу, є твір, «в якому систематизовано багатоваріантний міфологічний або легендарний матеріал, створена цілісна сюжетна схема, намічені основні проблеми і ціннісно значуща система морально-психологічних домінант» [6, с. 36]. Серед традиційних сюжетів О. Веселовський виділяв активні і пасивні, такий поділ має умовний характер. Активними є такі сюжети, які постійно функціонують, пристосовуються до вимог інонаціонального контексту. До активних належать сюжети про Кассандру, Прометея, Дон Жуана, Дон Кіхота, Фауста. До сюжету про Фауста зверталися різні літератури: англійська (К. Марло «Трагічна історія доктора Фауста»), іспанська (Х. Валера «Ілюзії доктора Фауста»), бельгійська (М. де Гельдерод «Смерть доктора Фауста»), французька (П. Валері «Мій Фауст»), російська (І. Тургенев «Фауст»), українська (В. Винниченко «Записки кирпатого Мефістофеля»), О. Левада («Фауст і смерть»). Німецький сюжет став фактором культурної свідомості багатьох народів.

До пасивних сюжетів відноситься порівняно обмежена кількість сюжетів фольклорно-міфологічного і літературного походження, змістові домінанти яких більше залежні від реальних національно-історичних факторів, які сприяють або перешкоджають традиціоналізації в тих культурах, які їх

сприймають. Пасивні сюжети потребують, як правило, специфічних умов для свого входження в духовний контекст тієї епохи, яка їх запозичує [2, с. 98].

В історії літератури сформувалися різні способи обробки традиційного сюжетно-образного матеріалу, їх детальну характеристику знаходимо у монографіях А. Нямцу «Поэтика традиционных сюжетов» та «Основы теории традиционных сюжетов». Серед них – дописування, обробка, порівняння, продовження, створення літературних апокрифів, переказ, адаптація, варіанти розповідного переакцентування. Своєрідним естетичним показником глибокого освоєння духовних цінностей минулого є створення «обробок». Автори обробок переосмислюють сюжети і образи, орієнтують на літературні варіанти, вказані у підзаголовку твору: «Дон Жуан» (за Мольєром) Брехта. Причинами створення обробок А. Нямцу вважає загальнолюдський авторитет письменників, до творів яких звертаються сучасні автори. Зміст «обробки» в тому, щоб наблизити до сучасності міфологічні чи історично віддалені події, наповнити їх актуальними ідеями і проблемами, зробити зрозумілими сучасному читачеві.

Вічні образи – термін літературознавства, мистецтвознавства, історії культури, що вживається для позначення художніх образів, які переходять з твору в твір – інваріантний арсенал літературного дискурсу [1, с. 28]. Можна виділити ряд властивостей вічних образів (зазвичай зустрічаються разом):

- змістовна ємність, невичерпність смислів;
- висока художня, духовна цінність;
- здатність долати кордони епох і національних культур, неминуща актуальність;
- полівалентність – підвищена здатність з'єднуватися з іншими системами образів, брати участь в різних сюжетах, вписуватися в непостійне оточення, не втрачаючи своєї ідентичності;
- перекладність мовами інших мистецтв, а також мовами філософії і науки;
- широка поширеність.

Вічні образи стають особливо актуальними в умовах бурхливого розвитку постмодерністської інтертекстуальності, що розширила використання текстів та персонажів письменників минулих епох в сучасній літературі.

Використання компаративного аналізу художніх текстів допомагає реалізувати завдання сучасної літературної освіти, підвищити загальнокультурний рівень розвитку учнів, сформувані в них стійкі уявлення про різноманітність світу, виховувати толерантне відношення до людей інших національностей, віросповідань, стимулює інтелектуальні процеси: образне й абстрактне мислення, асоціативність, фантазію, творчу уяву, а відтак активізує особистісні якості школяра як естетичного суб'єкта, його готовність до творчого сприймання і самостійної оцінки літературних явищ [5, с. 32]. Проте він вимагає від учителя-словесника багато зусиль: уміння формувати ефективні моделі уроків з використанням інтерактивних методів навчання, засобів художньої культури, розробки дидактичного матеріалу для проведення уроків, відмінне знання програмного матеріалу двох або більше літератур.

Література

1. Антофійчук В.І., Нямцу А.Є. Проблеми поетики традиційних сюжетів та образів у літературі. Чернівці: Рута, 1997. 208 с.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М.: Наука, 1989. 490 с.
3. Галич О. А. Теорія літератури: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти / О. А. Галич, В. М. Назарець, Є. М. Васильєв. К.: Либідь, 2001. 487 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. К.: ВІД «Академія», 1997. 762 с.
5. Ніколенко О.М. Проблеми аналізу художнього тексту на уроках світової літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. № 3. С.31–34.
6. Нямцу А.Е. Основы теории традиционных сюжетов. Черновцы: Рута, 2003. 80 с.

Timayeva Yevgeniia. Comparative study of wandering themes and images at the lessons of foreign literature. The article covers teaching of the leading themes and images of foreign literature through the prism of comparative studies as a form of inter-literary relations. The principle of comparative studies is one of the effective principles of literary education, which allows us to reveal the general laws of the literary process and, at the same time, unique peculiarity of works of different peoples.

Key words: comparative analysis, foreign literature, wandering themes and images, mutual influence, active and passive plots.

Устинова Анастасія,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Яблоков С.В., к.пед.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано таке поняття, як «загальнокультурна компетентність», висвітлено питання формування її в контексті реалізації компетентнісного підходу; схарактеризовано умови успішного формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в створеному культурно-освітньому середовищі, надано опис моделі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, загальнокультурна компетентність, культурно-освітнє середовище.

Постановка проблеми. Розвиток нової особистісно зорієнтованої парадигми освіти, у якій основним ресурсом стає мобільна й висококваліфікована людина, вимагає досягнення нової якості освіти, якості, що відповідає вимогам нової системи суспільних стосунків і цінностей. Коло проблем, пов'язаних з формуванням загальнокультурної компетентності в

студентів, фахівців, має безпосереднє практичне значення для діяльності середніх і вищих навчальних закладів, у кожному з яких може бути створена своя цільова програма, виконання якої виступить складовою частиною в підготовці фахівців з високим рівнем загальнокультурної компетентності. Організація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України має забезпечити не тільки високий рівень іншомовної мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців та володіння сучасними педагогічними технологіями, а й здатність успішного включення в процес міжкультурної комунікації та його підтримки, та, в майбутній професійній діяльності, забезпечувати включення до міжкультурної комунікації учнів. Необхідність бути включеним в міжкультурну комунікацію породжує необхідність формування загальнокультурних компетенцій у студентів – майбутніх учителів англійської мови в процесі їх фахової підготовки – навчання іноземної мови. Оволодіння загальнокультурними компетенціями, крім іншого, передбачає вміння здійснювати культурну взаємодію з носіями іноземної мови, що сприяє збагаченню культурного досвіду. Формування загальнокультурних компетенцій сприяє інтеграції особистості в систему світової та національних культур, а також створює основу для розвитку інших професійних компетенцій. Крім того, формування компетенції стимулює розвиток когнітивних здібностей студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, підвищення рівня їхньої загальної та педагогічної культури присвячені праці в галузі професійної підготовки таких дослідників, як Є. Бондаревська, В. Буряк, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, І. Лернер, О. Пехота, С. Сисоєва, М. Скаткін, В. Сластьонін, А. Тряпціна та інші. Теорія та практика компетентнісного та культурологічного підходів до навчання мовлення загалом, у тому числі й іншомовного мовлення, висвітлюється в працях: компетентнісний підхід – Н. Бібік, І. Зимня, В. Кан-Калік, В. Кравцов, В. Кремень, В. Лозовецька, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, В.Петрук, О.

Пометун, Л. Пироженко, Дж. Равен, В. Радул, О. Савченко, А. Хуторський та інші; культурологічний підхід – С. Аверинцев, В. Бенін, Н. Бібік, В. Буряк, М. Вебер, Л. Вікторова, Л. Волович, В. Гриньова, Г. Зборовський, І. Зязюн, М. Каган, Л. Коган, В. Кремень, А. Моль, П. Рікьор, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, Й. Хейзинга та інші.

Розвитку компетентнісного підходу присвячені праці багатьох зарубіжних та вітчизняних учених (Дж.Равен, І.Зимня, А.Маркова, Р.Уайт, Н.Хомський, А.Хуторський та ін.). Закономірності та специфіка фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, мовної й іншомовної освіти вивчалися в роботах В. Баркасі, О. Бернацької, Н. Гальської, В. Гаманюк, І. Зимньої, В. Калініна, Г. Китайгородської, М. Ляховицького, Р. Мільруд, С. Ніколаєвої, Ю. Пасова, В. Сафонові та багатьох інших науковців.

Мета статті -- схарактеризувати поняття «загальнокультурна компетентність» у контексті реалізації компетентнісного підходу; проаналізувати умови для успішного формування загальнокультурної компетенції.

Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти: «Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями» [7]. Це примушує переосмислити цілі вищої освіти, по-новому формулювати і планувати результати в навчанні. Найважливішими цілями освіти повинні стати:

- розвиток конкурентоспроможної, творчої особистості в контексті служіння собі й полікультурному суспільству;
- включення особистості до соціально-ціннісної педагогічної діяльності, що дозволяє набути професійного досвіду міжкультурної взаємодії на рівні ВНЗ;

– розвиток розумових здібностей, доведення їх до рівня узагальнень, розвиток ментальності суспільства;

– створення умов для інтенсивного протікання всіх процесів «самості»: самовизначення, самореалізації, самоствердження, самоаналізу, самокорекції та ін.;

– уміння відстоювати свої права, формувати високий рівень правової культури;

– готовність до співпраці, розвиток здібностей до творчої діяльності;

– толерантність, терпимість до чужої думки, уміння вести діалог, шукати й знаходити змістовний компроміс.

З урахуванням швидкого розвитку нових технологій, значення технологічних переваг у світовій економічній конкуренції, нинішнього стану українського суспільства, зазначене є достатньо актуальним. Адже слід мати на увазі, що сучасний ринок часто потребує не тільки освіченого працівника, а компетентного професіонала, з високим рівнем загальної культури, що зумовлює орієнтацію освіти не тільки на засвоєння певної суми знань тими, хто навчається, але й на розвиток їх особистості, пізнавальних і творчих здібностей. У зв'язку з цим, ВНЗ повинні готувати учителів спроможних формувати у учнів ключові компетентності, які визначають сучасну якість освіти.

Особливу роль у процесі формування фахових компетентностей має формування загальнокультурної компетентності. Визначаючи сутність цього поняття, треба також урахувати, що українське суспільство переживає сьогодні духовно-етичну кризу. Актуальність проблеми культури і виховання «людини культурної» викликана глобальними змінами в політичному, економічному житті багатьох країн світу. Так, на думку Р. Арцишевського, «глобалізація усіх сфер суспільного життя, як правило, супроводиться його автономізацією – прагненням різних людських спільнот, зокрема етносів, зберегти свою етнокультурну чи національну неповторність і незалежність, не розчинитися в національно знеособлюваній масовій культурі. У міжнародних відносинах також здебільшого переважає національний егоїзм, відстоювання різними

засобами передусім своїх вузьконаціональних чи національно-групових інтересів, часто – за рахунок інших націй або країн. Боротьба політичних партій, релігійних конфесій, бізнесових структур, мовно-культурних спільнот теж перешкоджає об'єднанню людей як у межах країни, так і між країнами. У результаті складається ситуація, про небезпечність якої попереджав землян Антуан де Сент-Екзюпері, створивши образ планети, розірваної баобабами людської ворожнечі» [1, с.17].

З цього приводу варто звернутися до міркувань І. Беха щодо ціннісної сфери сучасної людини. Учений констатує, що «сучасна цивілізація породжує два основних типи особистості: а) особистість соціоорієнтовану й б) особистість еґо-центровану. На жаль, у реальному житті переважає остання. Вона характеризується недостатнім рівнем гуманістичної самосвідомості, обмеженістю смисло-ціннісних орієнтацій, нижчими вітальними потребами. Це призводить до групової моралі й відповідної субкультури, що суперечить міжетнічній толерантності й особистісно збагачуючому діалогу» [3, с.8]. Значущість і своєчасність проблеми формування загальнокультурного світогляду сучасної молоді обумовлена відірваністю молодого покоління від духовного коріння вітчизняної культури, забуттям і втратою культурних традицій; незатребуваністю духовного потенціалу української культури; непорозумінням «дітей» і «дорослих», негативним ставленням підлітків до традицій і цінностей «батьків». У зв'язку з цим проблема культури і питання оволодіння зразками культури мають надзвичайну значущість, оскільки від рівня культури громадян багато в чому залежать економіка, політика, національна безпека і конкурентоспроможність країни. Виходячи з цього, можна стверджувати, що статус проблеми розвитку і формування загальнокультурної компетентності в сучасний період є одним з найбільш значущих в освіті, зокрема і при фаховій підготовці майбутніх учителів англійської мови.

Основні, значущі проблеми, вирішення яких необхідні при розкритті сутнісних характеристик цього поняття:

- актуальність компетентнісного підходу як тенденції світової освіти;
- дискусії про компетенцію і компетентність у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці;
- характеристика ключових та предметних компетентностей і компетенцій, їх класифікації.

Пошук європейськими державами-членами універсального переліку ключових компетентностей для формування їх у своїх молодих громадян є складним процесом, який визначається передусім національними освітніми традиціями, суспільними цінностями та рівнем економічного розвитку. Втім, прийняття Європейським Парламентом та Європейською Радою у 2006 р. Рекомендацій «Ключові компетентності для навчання протягом життя» інтенсифікувало узгодження національних переліків з переліком ключових компетентностей, визначених у документі, про що засвідчив здійснений аналіз освітніх стандартів держав-членів. До компетентностей, що визнані ключовими більшістю країн Європейського Союзу, віднесено: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність, уміння вчитися, соціальна/громадянська компетентність, уміння застосовувати ПСТ для роботи з інформацією. Формування загальнокультурних цінностей у молоді Європейського Союзу є визначальним імперативом змісту освіти, а європейський вимір в освіті на сьогодні є основним інструментом цього процесу.

Дослідники вказують на певні проблеми, пов'язані з організацією професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України: швидке зростання кількості навчальних предметів і перевантаження навчальних планів; диспаритет представлених в освітній системі іноземних мов, низький рівень іншомовної мовленнєвої компетенції, недостатній рівень підготовки вчителів іноземних мов; відсутність систематичної методичної підготовки з огляду на багатомовність, низький рівень забезпечення навчальними матеріалами [5, с.31]; недостатність

устаткування навчально-методичної й матеріально-технічної бази установ вищої педагогічної освіти тощо.

Змістом професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, як справедливо стверджує С. Ніколаєва, є спеціалізація лінгвістичної, лінгвокраїнознавчої, комунікативної, навчально-пізнавальної та лінгвометодичної компетенцій, професійно-педагогічних і методичних умінь і навичок [8]. Тому, на наш погляд, процес формування загальнокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов, безумовно, повинен відбивати психологічні, педагогічні, методичні аспекти їх навчальної діяльності в умовах вищої педагогічної школи, сконцентрувати в собі всі провіні аспекти їх майбутньої педагогічної діяльності [9].

Для ефективності формування загальнокультурної компетенції студентів - майбутніх учителів іноземної мови необхідно розробити модель навчання на основі принципів формування даної компетенції. Модель формування загальнокультурних компетенцій має включати в себе спеціально відібраний навчальний матеріал. Комплексний підхід дозволяє реалізувати мету, інтегруючи особистісно-діяльнісний, міжкультурний та проектний підходи, перевагами яких є суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом, опора на вже набуті знання, використання проблемно-проектних завдань, заснованих на автентичних матеріалах, а також вивчення разом мов і культур. Таким чином, формування загальнокультурних компетенцій засновано на створенні вказаних вище умов та реалізації наступних принципів:

- принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання;
- принцип проблемної організації учбового процесу;
- принцип лінгвокультурної і професійної спрямованості навчання.

Особистісно-діяльнісний підхід в процесі підготовки студентів представляє активний, творчий і спрямований на розвиток здібностей студентів процес, що дозволяє організувати роботу у вигляді активної діалогової взаємодії учасників навчального процесу. Даний підхід якомога найкраще залучає студентів до загальнокультурних світових надбань.

Використання проблемно-проектного підходу дає можливість актуалізувати знання і набуті вміння, оволодіти досвідом творчої діяльності. Модель формування загальнокультурних компетенцій включає цілий ряд компонентів (цільовий, змістовний, організаційний, результативний), взаємозв'язок і поєднання яких дозволяють опанувати сукупність умінь, навичок, що реалізуються через загальнокультурні компетенції. Модель формування загальнокультурних компетенцій представлена на схемі. Змістовний компонент формування загальнокультурних компетенцій складають знання (країнознавчі, соціокультурні, професійні та знання соціальної взаємодії), вміння (монологічного мовлення, діалогічного мовлення, читання та письма), навички (досягнення результату, адаптивність), компетентність (толерантність, активність, безперервність освіти). Організаційний компонент, є фактором, що забезпечує функціонування моделі по формуванню загальнокультурних компетенцій при навчанні в освітньому просторі ВУЗ у майбутніх учителів іноземних мов. Результативний компонент показує ступень інтеграції всіх компонентів моделі, а також відображає критерії сформованості загальнокультурної компетенції – освітній, діяльнісний, аксиологічно-позиційний, стратегічний.

Потрібно зазначити, що ефективність формування загальнокультурних компетенцій багато в чому визначається оптимальністю підбраного навчального матеріалу. Відбір навчального матеріалу здійснювався з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

1) Країнознавчий матеріал:

- кореляція досліджуваних тем;
- автентичність використовуваних матеріалів.

2) Прикладна сфера:

- практична спрямованість (формування умінь, які використовуються в практичній професійній діяльності, наприклад: будувати урок з використанням автентичних матеріалів, що розвивають здатність учнів до міжкультурної

комунікації і формують загальнокультурну компетенцію учнів, підтримати бесіду, на основі спеціально підібраних матеріалів);

– використання документів, які розкривають культуру різних країн.

3) Соціокультурна сфера:

– надання інформації про культурну своєрідність різних країн (побут, традиції, звичаї, професійні свята);

4) Міжкультурна сфера:

– порівняння рідної культури і культури країни мови, що вивчається, тобто виявлення універсального і етнічного в культурі різних країн (наприклад, матеріал про особливості стилю спілкування і життя ведення переговорів, спільних проектів);

– забезпечення можливості формувати всі компоненти загальнокультурних компетенцій.

<i>Мета навчання – розвиток загальнокультурної компетенції в освітньому просторі ВУЗу</i>				
<i>Зміст</i>				
<i>Знання:</i> – країнознавчі; – соціокультурні; – професійні;	<i>Вміння :</i> – монологічне мовлення; – діалогічне мовлення; – читання; – письмо	<i>Навички:</i> – досягнення результату; – адаптивність	<i>Компетентність:</i> – толерантність; – активність; – безперервність освіти	
<i>Організація навчання</i>				
<i>Принципи формування ЗКК:</i> – гуманізації; – інтегративності та культурної відповідності; – діалогу культур; – самореалізації особистості.	<i>Методи навчання</i> – інтерактивні; – діяльнісні;	<i>Форми навчання:</i> – аудиторні; – поза аудиторні; – колективні; – групові; – самостійна	<i>Засоби навчання:</i> – автентичні приклади англomовної літератури та періодики; – аудіо- та відеоматеріали; – англomовні інтернет ресурси.	

		<i>робота студентів</i>	
<i>Результат – сформована загальнокультурна компетентність студентів</i>			

З огляду на вище зазначене, вважаємо завданнями іншомовної освіти, з огляду на формування в майбутніх учителів іноземних мов загальнокультурної компетентності: осмислення культури в її реальній цілісності та повноті різних форм існування, в її будові, функціонуванні та розвитку; усвідомлення життєвості певної культури; розуміння національної специфіки культур різних народів; визначення загальнокультурних цінностей, які містяться в кожній із культур; розуміння взаємодії різних національних культур; визначення особливостей взаємодії культур особистостей у міжкультурній і міжособистісній комунікації. Подальші пошуки у напрямку дослідження пов'язані із розробкою концепції організації роботи зі студентами, яка буде націлена на виконання цих завдань.

Література

1. Арцишевський Р. А. На шляху до загальнолюдського світогляду. Шлях освіти, 2011. № 1. С. 17–20.
2. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе. Иностранные языки в школе, 2003. №2. С. 28–32.
3. Бех І. Д. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу. Шлях освіти, 2010. № 4. С. 8–9.
4. Влияние средств массовой информации на формирование культурной идентичности. Електронний ресурс, 2013. Режим доступу до ресурсу: http://med.univ.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
5. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів. Автореф. дис. докт. пед. наук. Луганськ, 2013. 40 с.

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Електронний ресурс. Режим доступу до ресурсу: http://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.

7. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. Монография. Киев.: Вища школа, 1987. 140 с.

8. Яблоков С. В. Реалізація ідей «діалогу культур» як педагогічна умова формування загальнокультурної компетенції майбутніх учителів англійської мови. Електронний ресурс, 2015. Режим доступу до ресурсу: <http://bdpu.org/pedagogogy/ua/files/2015/3/69.pdf/>.

Anastasiya Ustinova. General cultural competence of future English teachers as the composition of their professional preparation.

The article analyzes the concept of "general cultural competence", issues of its formation in the context of the implementation of the competence approach are analyzed, the conditions of successful formation of the general cultural competence of future teachers of foreign languages, the created cultural and educational environment, the description of the model is given.

Keywords: *competence approach, general cultural competence, cultural and educational environment.*

Хулиренко Анастасія,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Середня освіта»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Назаренко Н.І., к. філол.н., доцент
кафедри англійської філології МДУ

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ КІНОТВОРУ

У статті пропонується модель упровадження кіноекранізації в навчальний процес сучасної шкільної літературної освіти. Дається обґрунтування основним поняттям і засобам кіно, необхідним учням для розуміння специфіки цього виду мистецтва порівняно з літературою. Здійснена інтеграція літератури і кіно сприятиме загальнокультурному

розвитку учнів.

Ключові слова: *кіно, екранізація, епізод, кадр, види мистецтва.*

Розуміння мистецтва як способу емоційно-образного відтворення дійсності у художніх образах неминує ставить питання доцільності існування різних видів мистецтва. Багато філософів, діячів культури, митців намагалися з'ясувати їхні особливості та створити адекватну систему їхньої класифікації. Значна кількість видів мистецтва склалася історично як відтворення багатобічності реальної дійсності та індивідуальних особливостей сприйняття її людиною. Отже, відокремлюючи будь-який вид мистецтва, зважають на форму мистецтва, яка склалася історично, її основні функції та класифікаційні одиниці. Види мистецтва – література, образотворче мистецтво (живопис, скульптура, графіка), музика, хореографія, архітектура, театр – мають відношення до мистецтва як особливе до загального. Видові особливості, що є специфічним проявом загального, зберігаються протягом усієї історії розвитку мистецтва, хоча у кожен епоху в певних художніх культурах виявляються по-різному.

Достатньо складним є питання відбору критерію класифікації даної системи. Так, розподіляючи мистецтво за способом сприйняття, одержуємо слухові, зорові та видовищні види мистецтва. Поділ мистецтва за типом відтворення дійсності дає образотворчі та необразотворчі види мистецтва. Визначення специфіки створення художнього образу зумовлює виділення часових, просторових та просторово-часових видів мистецтва (у іншій термінології – статичних, динамічних та статикодинамічних). Залежно від характеру поєднання виражальних засобів у конкретному виді мистецтва відзначають прості, складні та синтетичні види мистецтва.

Поняття «синтетичні мистецтва» вживається стосовно мистецтв, що утворюються єдністю художньої мови. До таких належать театр, кіно, естрада. Відповідно до призначення їх називають «видовищними»; за способом сприймання – зорово-слуховими; за способом існування – просторово-часовими

мистецтвами. Вони утворюються єдністю художньої мови живопису (декорації), архітектури (інтер'єр), літератури (драматургія), музики, танцю, декоративно-прикладного мистецтва (костюми, меблі). Кіномистецтво до того ж ґрунтується на досягненнях техніки, що дозволяє фіксувати зображення на плівці, тиражувати, робити його демократичнішим. Повнота художнього образу синтетичних мистецтв – це вияв духовної потреби творення життєвої повноти буття [1, с. 36].

Кіно – мистецтво синтетичне: воно поєднує в собі й літературу, і живопис, і музику, а отже, і їхні зображально-виражальні засоби, трансформувачи їх, надавши їм своєї специфіки. «Кіновитвір являє собою складний багаторівневий простір, розуміння якого має на увазі орієнтацію глядача відразу на кілька рівнів (розуміння монтажного простору і часу, значення використання різних планів, темпоритму, світло-тіньового малюнка, акторської гри тощо)» [7]. Кожний кіновитвір має три засоби впливу на глядача: драматичний, зоровий, звуковий. Художня кінематографія існує на базі літератури, кінодраматургії. То ж драматичний вплив є сильним, бо це фабула, зміст, композиція, логіка у розгортанні зображувальних подій, монтаж тощо. Звуковий ряд – це процесуальність, динамізм, активність, емоційна повнота. Він відтворює звукову картину навколишнього світу. Мистецтвознавці твердять, що у фільмі найважливішим є зоровий ряд. Як різновид художньої творчості кінематограф найбільше наближений до образотворчого мистецтва (графіки, живопису, художньої фотографії). Образотворче мистецтво статичне, основа ж кінематографічної природи – динаміка. Одиницею виміру в естетиці кіномистецтва є кадр, який треба майстерно вибудувати і наповнити інформацією. Послідовність кадрів – передумова монтажу. Кадр – не просто застиглий момент, зупинка в триванні часу (кіномистецтво не терпить статичності, бо вся його основа – це динаміка, рух). Кадр сам часто перетворюється на художній витвір і набуває художньої екзистенції (буття). Але це не означає, що перший-ліпший кадр з фільму, якщо його намалювати, стане картиною або зможе правити за художню фотографію, якщо з нього зробити відбиток. І

живопису, і фотографії кіно багато дає: композиція кадру, перспектива, світлові акценти, деталі. У кіно твориться «звукокадр» – органічне поєднання в єдиному художньому образі зображення із словом, музикою, шумом. Звідси – невичерпні можливості кіно в плані його виразності, його «мови». Мистецтвознавці завжди наголошують, що у кіно синтез відбувається і в творенні фільму, і в його сприйманні. Синтез засобів виразності дає змогу передати реципієнту складний і багатогранний світ почуттів.

Чіткого визначення й аналізу структури фільму сьогодні в науці ще немає. Є дуже багато робіт про сюжет, але проблеми структури залишилися до кінця не розробленими. У це поняття учені вкладають найрізноманітніший зміст.

Французький науковець Ж. Мітрі у двотомному дослідженні «Естетика і психологія кіно» твердить, що структура фільму складається із «плану змісту» і «плану вираження», пояснюючи, що подіям, предметам і ситуаціям, які утворюють перший шар фільму, протягом дії присвоюються значення, яких вони не мали, тобто в естетичному повідомленні всі події і предмети одночасно будуть: 1) самими собою або аналогами того, що вони зображають; 2) знаками чогось іншого за логікою авторської думки. Таку подвійну природу будь-якого зображення у кінострічці автор тлумачить наслідками впливу контексту на елемент. Він пише, що ніякий монтаж не змінить предмети, але в результаті їх особливого розташування в структурі (ритму, розкадрування і т.д.) ці предмети стають іншими, не перестаючи одночасно бути тим, чим вони є. Учений звертає увагу на те, що знакова природа кіно виявляється тільки під час структурного аналізу фільму. Знаком неможливо назвати вирваний із контексту кадр або епізод. Вони можуть бути знаками тільки в системі відліку кожної окремої кінострічки, в системі авторської думки [8].

І. Вайсфельд у статті «Режисер і драматург: шлях до глядача» виділяє п'ять структурних проявів фільму:

драматично-словесний – сценарій, включаючи діалоги і закадровий текст, всю побудову драматургії фільму;

зображально-монтажний – робота з оператором і художником, здатність режисера думати пластично, візуально, конкретно;

акторсько-мізанкадровий – внутрішня і зовнішня дія артистів і неартистів на знімальному майданчику за логікою просторової, часової побудови фільму, його драматургії;

музично-звуковий – весь комплекс образності, реалізований композитором і звукооператором;

техніко-виробничий – здатність відчувати і аналізувати можливість плівки, оптики, камери, звукової апаратури, здатність «оркеструвати» їх для екранного виявлення, задуму; педагогічний і організаційний талант – з'єднувати різнорідний колектив знімальної групи і цехів для натхненного, економного, цілеспрямованого виконання єдиного ідейно-творчого і виробничого завдання [2, с. 191-192].

Загальновідомо, що глядацька аудиторія є неоднорідною. Намагання побудови глядацької типології зводиться найчастіше до пошуків основ, які дозволяють диференціювати глядачів відповідно до характеру їхньої настанови на кіномистецтво і сприймання кінотворів.

В колишньому Радянському Союзі однією із перших спроб типології кіноглядачів в 60-70-х роках з'являється класифікація М. Лебедева, вибудована за ознаками «естетичного потенціалу» (естетичні потреби, вимоги до кінематографа):

1. Дошкільнята, молодші школярі: їхній естетичний потенціал визначається віком, а всі інші демографічні дані мають другорядне значення. Улюблені фільми – ігрові та мультиплікаційні казки, новели із життя тварин, нескладні пізнавальні історії, екранізації дитячої літератури.

2. Підлітки до 16-17 років. Життєвий і естетичний досвід цієї групи багатший. У підлітків з'являються уже перші ознаки диференційованого підходу до кінострічок, які залежать від особливостей сім'ї, школи, побутового оточення, хоч в основному їхня цікавість і смаки продовжують визначатися віковими особливостями. Ця група глядачів віддає перевагу детективам,

вестернам, гостросюжетним стрічкам, комедіям, екранізаціям популярних творів юнацької літератури.

3. «Всеїдні»: численна група постійних відвідувачів кінотеатрів – від байдужих до мистецтва людей до «кіноманів». І ті, й інші не завжди цікавляться тематикою, змістом, художніми особливостями кінострічок. Деяким із них приносить задоволення сам екран із його безперервним потоком все нових і нових подій, образів, вражень.

4. Прихильники розважального кінематографа (третина всіх дорослих глядачів). На відміну від попередньої ця група кіноглядачів ходить не «в кіно взагалі», а на фільми певних типів (комедії, детективи, вестерни, мелодрами, музичні ревію).

5. Глядачі, виховані на класичному і сучасному реалістичному мистецтві, які висувають відповідні вимоги до екрану. Не відмовляючись від кращих розважальних фільмів, вони відчувають естетичне задоволення в основному від серйозних творів.

6. Глядачі з більш широким полем естетичних смаків. Володіють здібностями сприймати не тільки твори із загальноприйнятими класичними формами, але й кінострічки ускладнені, одержують естетичне задоволення від найскладніших за структурою і кіномовою поетичних і філософських фільмів.

7. Кіносноби. Нечисленна, соціально розмаїта група самовпевнених людей, яких нічим не можна здивувати. Ці глядачі у своєму житті переглянули велику кількість фільмів і втратили свіжість сприймання [5, с. 376-380].

Естонські дослідники А. Вахеметса і Ю. Семенов запропонували типологічну схему глядачів соціально-естетичного спрямування:

1) нормативно-орієнтований реципієнт чекає від кінострічки втілення соціальних норм поведінки, позитивних моральних прикладів;

2) реципієнт проблемного орієнтування вбачає мету мистецтва у соціальному пізнанні – фільм повинен ставити соціальну проблему, давати активний матеріал для аналізу і роздумів;

3) реципієнт культурологічного курсу жде від кінострічки розширення культурних обріїв, основою для його оцінки є загальноприйнятість позитивних або негативних якостей фільму;

4) реципієнт естетичного орієнтування намагається за допомогою кінострічки підвищити рівень художнього розвитку; аналіз мови фільму під час сприймання є для нього основним видом діяльності;

5) патетичний реципієнт найбільше цінує в ігровому кіно його так звану «нереальність»;

6) сентиментальний реципієнт «приміряє» побачене на екрані до своїх особистих зацікавлень з ілюзією «щасливого життя», обмеженого реаліями побуту;

7) реципієнт, який орієнтується завжди на розважальність, а кіно сприймає як одну із форм відпочинку; він не порівнює зміст фільму із дійсністю; чекає від кінострічки смішних моментів;

8) реципієнт, орієнтований на пригоди, перевагу віддає структурі ігрового кіно, любить пригодницькі каверзи.

9) еkleктичний реципієнт [4, с. 110-132].

У класифікації М. Лебедева, як ми побачили, не враховувалися реально існуючі групи аудиторії і групи сприймання. Кожна група глядачів у естонських дослідників наділена якимось елементом системи духовно-культурних цінностей.

І. Льовшина, досліджуючи проблеми художнього сприймання у 80-х роках ХХ століття, на матеріалі соціологічних даних подає модель художньої структури, побудовану з точки зору аудиторії, тобто з позиції сприйняття кінофільму. Для прикладу автор бере твір кіноекрану, бо вважає, що синтетичне, динамічне, предметне, просторово-часове мистецтво наочніше, ніж інші, допоможе типологізувати глядачів. Фільм вона порівнює із будинком, який має фундамент (нульовий цикл), конструкцію, приховану від поглядів будівельними компонентами, внутрішнє і зовнішнє оздоблення, інтер'єр (всередині) і фасад (зовні). За допомогою цієї метафори вона твердить, що

глядач зустрічається з фільмом на етапі його «фасаду» і нерідко враження від кінострічки, її осягнення й оцінка залишаються на цьому рівні. А розуміння змісту художнього твору вимагає особливих навичок цілісного огляду усієї побудови фільму: від «чола» і «внутрішнього простору будівлі» – до «підвалин». Глядач від зовнішньої картини починає йти в глибину художньої структури – приміщення, долаючи сходинку за сходинкою, сприймаючи художню тканину... Юнацька аудиторія, на думку І. Льовшиної, по-різному осягає художню побудову. Науковець вирізняє такі три ступені занурення підлітків і юнаків у художню структуру:

1) «подієве» або «фабульне» сприйняття (не бачать ні природи, ні обстановки, інколи – навіть зовнішності героїв; залишається після сприймання передусім фабула: під час переказу користуються в основному дієсловами; таким рівнем сприймання характеризуються майже 80% юних глядачів);

2) «сміслова» рецепція (переважає також цікавість до гострофабульних перипетій, але одночасно хвилює і доля персонажів та їхні переживання, і власні переживання через вчинки дійових осіб, міститься моральна оцінка; образна й емоційна пам'ять тут більш чіпка: запам'ятовується весь побачений почуттєво-предметний ряд і пейзаж, і обстановка, і зовнішність героїв; глядачі бачать колір ічують музику; таким рівнем сприймання наділені 15-20% реципієнтів);

3) «образно-сміслова» рецепція (осягають авторський світ, фіксується цікавість до внутрішнього світу людини, цілісне сприйняття твору із усвідомленою цікавістю до окремих компонентів кінострічки; до цієї групи належать 2-5% юних глядачів) [3, с. 24-26].

Як вважає науковець Жила С. О., триступінчаста модель сприймання художньої структури фільму може працювати як орієнтовна схема шляхів, якими сучасний старшокласник іде до досягнень художніх значень. Учитель літератури може користуватися у практичній діяльності нею, або вибирати якусь іншу, на свій розсуд, або збагачувати запропоновану І. Льовшиною схему новими відтінками [3, с. 56].

Література

1. Боров Ю.Б. Эстетика. М.: Политиздат, 1981. 399 с.
2. Вайсфельд И.В. Режиссер и драматург: путь к зрителю // Кинематограф сегодня: Сб. статей. Вып. 3 / Под общей ред. В.Н. Ждана. М.: Искусство, 1983. 216 с.
3. Жила С.О. Кіномистецтво на уроках літератури // Українська література в загальноосвітній школі. 2002. №1. С. 55-58.
4. Киноискусство и массовая аудитория. Вып. 1 / Под общей ред. Ф.М. Бурлацкого. М.: Академия наук СССР, Ин-т конкретных социальных исследований, 1971. 136 с.
5. Лебедев Н.А. Внимание: кинематограф! О кино и киноведении. Статьи, исследования, выступления / Под общей ред. В.Н. Ждана. М.: Искусство, 1974. 595 с.
6. Левшина И.С. Как воспринимается произведение искусства: Из опыта социологических исследований. М.: Знание, 1983. 96 с.
7. Маркина О.С. Социально-психологические особенности восприятия и понимания художественного фильма. М.: 2010, 165 с. Доступ до Інтернет-ресурсу: <http://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskie-osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-khudozhestvennogo-filma>.
8. Семіотика і проблеми кіно. Доступ до Інтернет-ресурсу: https://studref.com/353751/filosofiya/semiotika_problemy_kino

Anastasiia Hulirenko. Peculiarities of film reception. The article deals with a model for the introduction of film versions in the educational process of modern school literary education. A substantiation of the basic notions and means of cinema necessary for students to understand the specifics of this type of art in comparison with literature is given. The integration of literature and cinema will contribute to the general cultural development of students.

Key words: cinema, adaptation, episode, frame, types of art.

Чебурахіна Валерія,
ОС «Магістр»
Спеціальність «Філологія»,
«Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет
Науковий керівник:
Федорова Ю.Г., к.філол.н.,
доцент кафедри англійської філології МДУ

ОКАЗІОНАЛЬНЕ СЛОВОТВОРЕННЯ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ

У статті розглядаються особливості okazіонального словотворення в англomовних текстах жанру фентезі на матеріалі романів Дж.К.Ролінг «Harry Potter and the Order of the Phoenix» та «Harry Potter and the Deathly Hallows». В результаті дослідження були виявлені морфологічні та неморфологічні способи okazіонального словотвору в англomовному художньому тексті.

Ключові слова: *оказіоналізм, словотворення, Гаррі Поттер.*

Постановка проблеми. Сьогодні характеризується активними перебудовами в усіх сферах людської діяльності, починаючи від побуту і закінчуючи політикою. Разом з цим змінюється і мова, яка реагує на ту чи ту ситуацію спілкування і задовольняє потреби її користувачів. Поява нових лексичних одиниць у мові в усі часи привертала увагу мовознавців. Лексичні новотвори свідчать про динамічний характер мови, про здатність до змін і збагачення її словникового складу. Одним із таких новотворів є okazіоналізми, які не тільки відображають тенденції сучасного словотвору, а й демонструють ступінь гнучкості мовної системи у продукуванні нових лексичних одиниць, що є безсумнівним інтересом для лексикології, та сфери словотвору зокрема.

Актуальність дослідження визначається зростаючим інтересом сучасної неології до потенціалу мови у царині okazіонального словотворення, зокрема базуючись на англomовних текстах жанру фентезі.

Аналіз досліджень та публікацій. Вивчення особливостей okazіонального словотворення у вітчизняному та західному мовознавстві завжди знаходилося в центрі уваги дослідників ще з середини минулого століття, проте ці дослідження не торкалися новоутворень в текстах жанру фентезі. Найбільший внесок у аналіз індивідуально-авторської словотворчої діяльності на теренах пострадянського простору зробили О. Земська, В. Лопатін, О. Ликов, Р. Намітокова, О. Турчак, Н. Фельдман, чий науковий доробок аналізується та доповнюється і на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, слід звернутися до визначення терміну «оказіоналізм». Дане поняття бере початок від латинського *occasio* – випадок. Сучасна лінгвістика оперує широким спектром тлумачень okazіоналізму, які переважно дублюють одне одного.

Найбільш вдалим, на нашу думку, є визначення надане О. Турчак, яка відносить до okazіоналізмів незвичні, експресивно забарвлені слова, яке по-новому, оригінально називають предмети, явища дійсності; утворені з порушенням законів словотворення чи мовної норми, існують лише в певному контексті, у якому вони виникли; мають свого автора і характеризуються такими ознаками: належність до мовлення, утворюваність, залежність від контексту, одноразовість і нерегулярність використання, ненормативність, незвичність і новизна, експресивність, індивідуальна належність [3, с.7].

З точки зору словотвору, дослідниця зазначає, що okazіоналізми це не стільки порушення лексичної норми, скільки утворення, які виникають за загальноновживаними моделями, допускаючи при цьому відхилення від них у тому чи іншому відношенні. [3, с.10].

Оказіоналізми в серії книг «Гаррі Поттер» охоплюють дуже широкий шар лексики: від існуючих предметів або дій, з метою надати додаткове значення, до назви нових речей або фантастичних персонажів. Це надає достовірність фентезійному світу. З цієї причини авторські неологізми можуть належати до різних частин мови, і, як наслідок, утворюватися різними шляхами [2, с.154].

У сучасній лінгвістиці склалося два основних підходи до трактування оказіонального словотворення: 1) воно протиставляється узуальному (нормативному) словотворенню 2) розглядається як аналогічне узуальному. В рамках цих двох поглядів виділяють чималу кількість словотвірних способів від деривації та контамінації до аугментації та елімінування. Проте цей список можна доповнювати безкінечно довго, і навряд чи настане час, коли його можна буде назвати повним [1, с.117].

Значно продуктивнішу ідею класифікації оказіонального словотворення було запропоновано М.М. Шанським, яка поділяє всі способи на морфологічні та неморфологічні. Тож ми вважаємо доцільним в вищезазначених текстах розрізняти саме ці способи утворення оказіоналізмів.

Морфологічним називають такий спосіб словотворення, в якому слова утворюються через поєднання вже існуючих в мові морфем за певними правилами [1, с.118].

Афіксація або деривація передбачає додавання до кореня слова афіксальної морфемі (суфіксу або/та префіксу) [4, с.49].

*...do you really think I cannot manage two **wandless** teenagers alone?* [7, с.660]

*...for a moment he thought someone was putting a **Disillusionment Charm** on him* [7, с.114].

*... I wouldn't be surprised if she's sent another **Howler*** [7, с.40].

*...whose **ham-like** hands had curled into fists* [7, с.17].

Словоскладання – творення композитів шляхом поєднання двох або більше слів, які можуть належати до будь-якої частини мови, поєднуються, щоб сформувати нове слово. У більшості випадків сполуки формують з іменників, а також дієслів та прикметників. Є складні слова, які не потрібно писати разом або через дефіс, оскільки разом вони ідентифікують щось одне [5, с.133]

(N + N) «*It must have been **Fiendfyre!**» whimpered Hermione. ... I never meant to call you **Mudblood*** [6].

(Adj1+Adj2+N1+N2) ... *we could have achieved that with Peruvian Instant Darkness Powder* [6, с.112].

(PI + N) ... *You set off the Caterwauling Charm?* [6, с.450]

(N + PI + N) ... *returning to the diagram of the Chinese Chomping Cabbage she was copying* [7, с.297].

Телескопія або контамінація – процес злиття основ двох чи більше слів [5, с.122]: *merpeople* = *mere* (OE) + *people*, *Portkey* = *portal* + *key*; окказіоналізм *Skele-Gro* поєднує основи *skeleton* і *grow* з усіченням останніх літер. *Pensieve* – пристрій для зберігання думок – утворився від поєднання слів *pensive* (задумливий) та *sieve* (решето). Якщо розглянемо назву чарівної тварини *Crumple-Horned Snorkack*, то побачимо, що перша частина окказіоналізму утворена словоскладанням *crumple* + *horned*, а друга – *snorkack* – «злиттям» *snore* та *crack* [6; 7].

Неморфологічне окказіональне словотворення представлено [1, с.118]:

– лексико-семантичним способом (створення нових лексичних одиниць через надання нових смислів вже існуючим словам). До цього способу можна віднести аналогію – утворення слів за зразком вже існуючих лексичних одиниць [6; 7]:

Хвороби	<i>dragon pox</i> (chickenpox),
Державні установи	<i>Goblin Liaison Office, the Department of Magical Law Enforcement, the Department of Magical Transport</i>
Дисципліни	<i>the Muggle Studies, Herbology</i>

– лексико-морфологічним способом (переміщення лексичної одиниці з однієї частини мови в іншу без змін у морфемному складі, тобто конверсія).

(Adj → N) ... *Has he been caught having contact with an Undesirable?* ... *Ron heard those two Unspeakables complaining about it* [6].

– синтаксичним способом (утворення нових слів шляхом зрощення двох або більшої кількості слів одного словосполучення):

... *Ron gave Harry an it's-his-problem-not-yours look, but Harry was not much consoled* [7, с.200]

... *Hagrid had taken out one of his own **tablecloth-sized** handkerchiefs* [6, с.121]

Висновки. За результатами проведеного дослідження ми можемо стверджувати, що в аналізованих текстах присутні приклади оказіонального словотворення різними способами. Серед морфологічних способів словотворення найбільш вживаним виявилось словоскладання, а серед неморфологічних – аналогія. Ми припускаємо, що це пов'язано зі специфікою фентезійних текстів взагалі, адже створення будь-якого фантастичного світу так чи інакше базується на елементах світу реального. Робиться це для більшої достовірності вигаданого автором світу

Перспективи використання результатів дослідження простежуються в сфері перекладу та особливостях передачі оказіональних одиниць в залежності від їхнього способу утворення.

Література

1. Никитченко Е. Способи оказіонального словотворення в англomовному постмодерністському художньому тексті // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. 2014. № 708-709. С. 116-119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchnugf_2014_708-709_28.
2. Скрыльник А.В. Способы образования авторских неологизмов в английском языке на материале книг Дж. К. Роулинг // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 7. Ч. 1. С. 154-157.
3. Турчак О. М. Оказіоналізми в мові української преси 90-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Дніпропетровськ, 2005. 19 с.
4. Ljung M. Making words in English. Lund: Studentlitteratur, 2003. 207 p. Scribd. URL: <https://ru.scribd.com/document/121356507/MAKING-WORDS-IN-ENGLISH>
5. Plag I. Word-Formation in English. Cambridge University Press, 2003. 240 p.

6. Rowling J. K. Harry Potter and the Deathly Hallows. London: Bloomsbury, 2010. 608 p.

7. Rowling J. K. Harry Potter and the Order of the Phoenix. London: Bloomsbury, 2003. 771 p.

Valeriia Cheburakhina. Ways of nonce-word formation: fantasy fiction based analysis.

The present article deals with some aspects of nonce word formation in modern English fiction. The analysis is based on some Harry Potter series books by J.K. Rowling. The paper gives a nonce-word formation classification and examples of each type in the mentioned works. It is found out that most frequently used word-formation techniques are compounding and analogy, which can be connected with peculiarities of fantasy genre such as fiction world creation based on the real world features.

Key words: *nonce-word, word-formation, Harry Potter.*

